

Der Außenseiter in der Volksschule

- Schulisch bedingte Ursachen seiner Position -

von

Hans Jürgen Schulz

aus

Glogau

1973 # 240



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548407_0062

Der Außenseiter in der Volksschule

- Schulisch bedingte Ursachen seiner Position -

Inaugural-Dissertation

der Philosophischen Fakultät

der Friedrich-Alexander-Universität

Erlangen-Nürnberg

vorgelegt

von

Hans Jürgen Schulz

aus

Glogau



Tag der mündlichen Prüfung: 4. 5. 1973

Dekan: Universitätsprofessor Dr. K. J. Höltgen

Referent: Universitätsprofessor Dr. K. Seiler

Korreferent: Universitätsprofessor Dr. W. Sünkel

Gliederung	Seite
1 Einleitung	1
1.1 Problemstellung und Ziel der Arbeit	1
1.2 Aufbau der Arbeit	5
ERSTER TEIL: Das Außenseitertum in der pädagogischen Forschung	
2 Vorklärungen	8
2.1 Terminologische und begriffliche Bestimmung	8
2.2 Der Terminus Außenseiter in der pädagogischen Fachsprache	12
2.3 Arbeitsdefinition	16
3 Die in der bisherigen Forschung festgestellten Ursachen für Außenseitertum	20
4 Die Bedeutung des Gemeinschaftsbegriffs für die Außenseiterproblematik, dargestellt an der Untersuchung von SCHRÖDER	39
4.1 Der Gemeinschaftsbegriff bei SCHRÖDER	40
4.2 Die Quellen des Gemeinschaftsbegriffs von SCHRÖDER	43
4.3 Gemeinschaftsbegriff und Außenseiter	52
5 Die Funktion der Volksschule in unserer Gesellschaft	54

ZWEITER TEIL: Schulisch bedingte Ursachen des
Außenseitertums

1. Abschnitt

- | | | |
|-----|--|----|
| 6 | Die durch den primären Sozialisationsprozeß bewirkte Bereitschaft zur Diskriminierung als Voraussetzung für die 'Anerkennung' von Außenseibern in der Schule | 70 |
| 6.1 | Latente Bereitschaft zur Diskriminierung bei Kindern aus der Unterschicht und ihre Manifestation durch schulisch bedingte Ursachen | 71 |
| 6.2 | Latente Bereitschaft zur Diskriminierung bei Kindern aus der Mittelschicht und ihre Manifestation durch schulisch bedingte Ursachen | 77 |

E x k u r s

- | | | |
|-------|--|----|
| 7 | Pathogene Sozialisationsbedingungen in der Familie als mögliche Ursache der Präformierung zum späteren schulischen Außenseiter | 82 |
| 7.1 | Identitätszerstörung im primären Sozialisationsprozeß | 82 |
| 7.1.1 | Double-Bind-Situationen | 84 |
| 7.1.2 | Ein Kind als Sündenbock der gestörten Familie | 89 |
| 7.2 | Einige Anmerkungen zu weiteren Formen pathogener Sozialisationsbedingungen | 93 |

2. Abschnitt

8	Gemeinschaftsideologie und mangelnde Sozial- erziehung als Verstärkung der im primären Sozialisationsprozeß erworbenen Einstellungen und als verursachende Faktoren von Außenseiter- tum im sekundären Sozialisationsprozeß	99
8.1	Der Außenseiter und die Gemeinschaftsideologie der Volksschule	100
8.1.1	Reformpädagogik und Gemeinschaftsideologie	103
8.1.2	<u>Exkurs I:</u> Die Schulgemeinschaft aus der Sicht der Theoretiker der pädagogischen Bewegung	106
8.1.3	<u>Exkurs II:</u> Von der Weimarer Republik zur Bundesrepublik o d e r die Kontinuität der Gemeinschafts- ideologie	110
8.1.3.1	Die Weimarer Republik	110
8.1.3.2	Das 3. Reich	112
8.1.3.3	Die Bundesrepublik Deutschland	115
8.1.4	Postulierte Gemeinschaftlichkeit und tatsächliche Gegnerschaft im Verhältnis Lehrer-Schüler in ihren Auswirkungen auf das Außenseitertum	120
8.2	Der Stellenwert der Sozialerziehung in der Volksschule	124
8.2.1	Sozialerziehung anstatt Sozialdressur	125

3. Abschnitt

9	Schulisch bedingte Ursachen, die zwangsläufig Außenseitertum hervorbringen	131
9.1	Schulischer Leistungszwang und Außenseitertum	131
9.1.1	<u>Exkurs</u> : Die gesellschaftliche Bedingtheit des schulischen Leistungsanspruchs o d e r die These von der Leistungsgesellschaft	132
9.1.2	Die schulischen Leistungsforderungen	139
9.1.2.1	Die Funktion der schulischen Leistungs- forderungen	140
9.1.2.2	Der Inhalt schulischer Leistungsan- forderungen - die Wissensvermittlung	145
9.1.3	Schulatmosphäre und Leistungsforderung	148
9.1.4	Durch schlechte Schulleistungen bedingtes Außenseitertum	156
9.1.5	Der 'schlechte' Schüler in der Beurteilung seiner Lehrer und Mitschüler	166
9.1.5.1	Das Lehrerurteil über den 'schlechten' Schüler	167
9.1.5.2	Das Urteil der Mitschüler über den 'schlechten' Schüler	170
9.2	Konflikterzeugende Merkmale in der Lehrer- persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Verursachung von Außenseiterpositionen	174
9.2.1	Die Lehrerpersönlichkeit und ihre Bedeutung im Erziehungsprozeß	175

9.2.1.1	Die Persönlichkeit und ihr gesellschaftlicher Kontext	176
9.2.1.2	Anmerkungen zum Begriff Konflikt	180
9.2.2	Prägende Grundverhältnisse im gesellschaftlichen Umfeld des Lehrers	182
9.2.2.1	Autokratische Erzieherhaltung und ihre prägende Kraft auf den Schüler und späteren Lehrer	182
9.2.2.2	Der Lehrer als erfolgreicher Schüler und Könnner	186
9.2.2.3	Die soziale Herkunft des Lehrers	189
9.2.2.4	Die soziale Stellung des Lehrers	193
9.2.3	Die personale Struktur der Lehrerpersönlichkeit und konflikterzeugende Eigenschaften	200
9.3	Der Rollenkonflikt zwischen dem Lehrer als Beamten und als Pädagogen in einer bürokratischen Organisation	206
9.3.1	Die Prinzipien einer bürokratischen Organisation	208
9.3.2	Die Rückwirkung einer bürokratischen Organisation auf die in ihr arbeitenden Menschen	212
9.3.3	Der Rollenkonflikt des Lehrerbeamten und seine möglichen Auswirkungen auf die Verursachung von Außenseitertum	213
9.3.4	Lehrerbeamter und Außenseiter	216

DRITTER TEIL: Pädagogische Folgerungen

10 Pädagogische Folgerungen	221
10.1 Vorbemerkung	221
10.2 Die Feststellung von Außenseiterpositionen mit Hilfe diagnostischer Methoden	223
10.2.1 Die Beobachtung	224
10.2.2 Der soziometrische Test	228
10.3 Pädagogisch-politische Aspekte zur Veränderung von Außenseiterpositionen	232
10.3.1 Die Bewußtmachung der Außenseiterposition bei den Schülern	233
10.3.2 Ingangsetzen von Gruppenprozessen zur Veränderung der Außenseiterposition	237
10.4 Fallbeispiele	255
11. Zusammenfassung	266
Literaturverzeichnis	269

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Ziel der Arbeit

Der blasse, ängstliche Schüler, der im Unterricht nicht auffällt, der kaum einen Versuch unternimmt, mit seinen Mitschülern in Kontakt zu kommen, der sich während der Pausen abseits in eine Schulhofecke stellt, und der robuste, stämmige Draufgänger und Störenfried, der sich mit jedem in der Klasse anlegt, der fortwährend den Unterricht durch Streiche und Späße zu stören sucht, der von seinen Mitschülern gemieden wird, - beides sind klischeehafte Vorstellungen zweier unterschiedlicher Formen des schulischen Außenseiters.

Die Haltung von Lehrern und Schülern ihnen gegenüber ist die der Ablehnung, des Entweder - Oder: Entweder Ein- und Unterordnung in die vom Lehrer mehr oder weniger stark diktierten Normvorstellungen und Wertmaßstäbe der Klasse, in die sogenannte Klassengemeinschaft, oder aber Ausschluß aus ihr in Form der Isolierung oder der Fixierung auf die Funktion des Sündenbocks, des schwarzen Schafes.

Anfängliches Mitleid mit dem stillen, ängstlichen und 'unauffälligen' Außenseiter kann sehr bald in Nichtbeachtung und völlige Teilnahmslosigkeit ihm gegenüber umschlagen. Ablehnung, die sich bis zum Haß steigert, ist oftmals die Antwort der Klasse auf den störenden, 'auffälligen' Außenseiter.

Als mehr oder weniger großes Übel betrachtet, wird die Existenz von Außenseitern in den meisten Klassen als ebenso 'natürlich' hingenommen wie das Vorhandensein von Tafel und Kreide.

Obwohl in fast allen Klassen Außenseitertum in irgendeiner Form vorkommt (1), ist es erstaunlich, daß sich die Pädagogik bisher kaum mit der Problematik des Außenseitertums in der Volksschule auseinandersetzt (2).

Da die Thematik selbst nicht unbedeutend ist, das Ganze auch nicht als bloßes Versäumnis abgetan werden kann, ergeben sich eine Reihe von Mutmaßungen.

Die Pädagogik verschweigt bewußt die Problematik des Außenseitertums, weil ihr einerseits das Außenseitertum ungelegen, andererseits aber höchst gelegen kommt. Eine absurde, widersprüchliche Behauptung?

Scheinbar, in der Tat aber sehr einfach zu erklären. Zunächst scheint der Volksschule, die sich im besonderen Maße der Idee der Gemeinschaft verpflichtet weiß, das Außenseitertum ungelegen zu sein. Wie läßt sich denn auch Außenseitertum und postulierte Gemeinschaftlichkeit vereinbaren? Darüber hinaus nimmt die Volksschule für sich auch in Anspruch, Erziehung zu sozialem Verhalten

1) So stellten z.B. HÖHN/KOCH in den von ihnen untersuchten 13 Volksschulklassen, 2 Oberschul- und 2 Hilfsschulklassen je einen oder mehrere Außenseiter fest.
HÖHN, E./ M. KOCH: Zur Psychologie des Außenseiters, in: Psychologische Rundschau, 5. Jg. 1954, S. 271 - 283

CORRELL spricht in seinen Untersuchungen davon, daß in den Volksschulklassen 2 bis 9 ungefähr jedes fünfte Schulkind sozial abgelehnt wurde.

CORRELL, W.: Zum pädagogisch-psychologischen Problem des abgelehnten Schulkindes, in: Psychologische Beiträge, 8. Jg. 1965, S. 206 - 221

ders.: Lernstörungen beim Schulkind, 2. Neubearb. u. erw. Aufl., Donauwörth 1964, S. 30ff

2) So fehlt in den meisten von uns durchgesehenen pädagogischen Nachschlagewerken der Begriff Außenseiter. Vergl. dazu die Ausführungen im Abschnitt 'Der Terminus Außenseiter in der pädagogischen Fachsprache', S. 12ff
Die Arbeit von SCHRÖDER aus dem Jahre 1929 ist die einzige größere pädagogische Abhandlung zum Thema Außenseiter.

SCHRÖDER, E.: Der Aussenseiter. Ein erziehungswissenschaftlicher Beitrag zur Frage des kindlichen Gemeinschaftslebens in der Schule, Langensalza 1929

zu betreiben. Soziales Verhalten und Außenseitertum?

Die Volksschule als von der Gesellschaft getragene Lern- und Erziehungsinstitution hat die Aufgabe, in ihrem Bereich den immer noch größten Anteil der Gesamtschülerzahl auf das spätere Leben in der Erwachsenenwelt vorzubereiten, um diesen Topos einmal zu gebrauchen. Wie sieht nun diese Vorbereitung auf das Leben in der Welt der Erwachsenen aus? Welches sind die entscheidenden Merkmale dieser Gesellschaft? Welche Funktion nehmen der oder die Außenseiter in dieser Gesellschaft ein? Hat der Außenseiter schon in der Schule eine bestimmte Funktion zu erfüllen? Fragen, deren spätere Beantwortung die oben formulierte widersprüchliche Behauptung vielleicht verständlicher erscheinen lassen wird.

Bei der Analyse der wenigen Untersuchungen über den Außenseiter in der Schule fällt hinsichtlich der genannten Ursachen seines Außenseitertums auf, daß in der Regel die Individualstruktur des betreffenden Schülers und seine Familiensituation im Vordergrund stehen (1).

Stellt ein derartiger Untersuchungsansatz nicht vielleicht schon eine Alibifunktion dar? Rücke ich nämlich das Individuum in den Vordergrund der Untersuchung, löse ich es aus seiner gesellschaftlichen Bedingungsstruktur heraus, dann kann ich von 'dem Außenseiter' schlechthin sprechen, Spekulationen über sein Wesen an sich anstellen und zu dem Schluß gelangen, daß Außenseitertum Ergebnis individuellen Fehlverhaltens ist, das durch ungünstige familiäre Bedingungen womöglich entschuldigt wird.

1) Vergl. dazu den Abschnitt 'Die in der bisherigen Forschung festgestellten Ursachen für Außenseitertum', S. 20ff

Die Schule gerät dabei überhaupt nicht in den Bereich einer Analyse, oder aber sie wird von möglicher Schuld freigesprochen. Ihre Gemeinschaftsidee erscheint intakt, ihre Sozialerziehung ausreichend, der einzelne Schüler ist der allein Schuldige an seinem Außenseitertum.

Freigesprochen? Schuld? Versagen? Provokieren diese Begriffe nicht auch das Wort Anklage?

Anklage! Ist die Erwähnung dieses Begriffs nicht eine Unmöglichkeit in der Einleitung zu einer Dissertation? Ganz und gar nicht. Vielmehr soll mit Hilfe dieses Begriffs das Ziel der Arbeit präzisiert werden. Das Außenseitertum darf weder in der Pädagogik als Problem weiterhin übergangen, noch darf es fatalistisch als naturgegeben hingenommen werden, sonst macht sich die Pädagogik im allgemeinen und die Schule im besonderen schuldig, unmenschlich zu sein. Im folgenden soll daher untersucht werden, ob die Volksschule angeklagt werden darf, entscheidend an der Entstehung und der Existenz von Außenseitern beteiligt zu sein.

Unter Schule sollen dabei verstanden werden: die äußere formale, bürokratisch organisierte Struktur, die Aufgabe und Funktion der Lehrer, die Bedeutung der Volksschule für dieses Gesellschaftssystem, die Gesamtheit aller Unterrichtsaktivitäten einschließlich der vermittelten Unterrichtsinhalte und die pädagogischen Ideen, welche die Schulpraxis entscheidend beeinflussen.

Weiterhin soll untersucht werden, welche Hindernisse in der Schule vorhanden sind bzw. von der Schule selbst dauernd errichtet werden, die einer grundsätzlichen Veränderung der Außenseiterposition im Wege stehen. Gleichzeitig sollen jedoch auch Ansätze aufgezeigt werden, die einem gesellschaftskritischen Lehrer innerhalb seines Wirkungskreises Veränderungen ermöglichen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil erfolgt zunächst eine terminologische und begriffliche Bestimmung von 'Außenseiter'. Anschließend wird eine Arbeitsdefinition erstellt. Im folgenden werden die bisherigen Untersuchungen zum Thema Außenseiter hinsichtlich der ihnen zugrundeliegenden Annahmen über die das Außenseitertum verursachenden Faktoren analysiert.

Anhand der bereits erwähnten Untersuchung von SCHRÖDER, der bisher einzigen größeren Arbeit von pädagogischer Seite zum Thema Außenseiter, wird der bei ihr auftauchende zentrale Begriff 'Gemeinschaft' näher untersucht und seine Quellen aufgedeckt. Das ist ein notwendiges Unterfangen vor allem deshalb, weil dieser Begriff nicht nur in der pädagogischen Theorie, die bis in jüngster Zeit vornehmlich geisteswissenschaftlich orientiert war, eine wichtige Position einnimmt, sondern weil vor allem in der schulischen Administration und in der Praxis der Volksschule dem Begriff Gemeinschaft eine verdächtig große Bedeutung zugemessen wird. Darauf wird außerdem noch im 2. Abschnitt des 2. Teils näher eingegangen.

Den 1. Teil beschließt eine kurze Darstellung der Funktion der Volksschule in der gegenwärtigen Gesellschaft.

Der 2. Teil befaßt sich mit den Ursachen des schulischen Außenseitertums.

Bevor der Schüler mit 6 Jahren in die Schule kommt, hat er bereits im primären Sozialisationsprozeß in der Familie wichtige Einstellungen, Verhaltensweisen und Normen übernommen. Es erscheint daher unerlässlich, im 1. Abschnitt des 2. Teils den primären Sozialisationsprozeß unter folgenden Aspekten zu betrachten:

1. Inwieweit bewirkt dieser primäre Sozialisationsprozeß, daß sich eine latente Bereitschaft bildet, in der Schulzeit andere Schüler als Außenseiter 'anzuerkennen' und zu diskriminieren? Eine höchst bedeutsame Fragestellung, denn die Existenz des Außenseiters ist ja mit abhängig von der Bereitschaft der Insider, ihn als solchen zu 'behandeln'.

2. Inwieweit können familiäre Sozialisationsbedingungen zum späteren schulischen Außenseiter möglicherweise präformieren? Hier gilt es, vor allem pathogene Familienstrukturen zu erfassen und die Erkenntnisse der Psychiatrie auszuwerten.

Wodurch aber werden die durch den primären Sozialisationsprozeß bewirkte Präformierung zum Außenseiter einerseits und die Bereitschaft zur Diskriminierung andererseits in der Schule erst wirksam? Eine Fragestellung, die zum 2. Abschnitt des 2. Teils überleitet (1).

Eine die Volksschule weitgehend bestimmende Gemeinschaftsideologie, die zudem noch den denkbar schlechtesten 'Ersatz' für die völlig mangelhafte Sozialerziehung darstellt, ist eine der Ursachen. Mangelnde Sozialerziehung aber kommt in der Schule nicht von ungefähr. In der Schule steht vom ersten Schultag an die Leistung im Mittelpunkt aller unterrichtlichen Aktivitäten. Diese schulische Leistungsforderung, ihre gesellschaftliche Bedingtheit und das Verhältnis der Lehrer zum leistungsversagenden Schüler stehen jetzt im Mittelpunkt der Arbeit. Der Lehrer ist die wichtigste Bezugsperson der Schüler in der Volksschule. Gibt es konflikterzeugende Merkmale in der Lehrerpersönlichkeit, die Ursache für Außenseiterpositionen werden können?

Welche Bedeutung haben Herkunft und soziale Stellung der Lehrer für ihr Verhältnis zur Leistung, zum leistungsversagenden Schüler und allgemein zu 'den Schülern'?

Innerhalb unseres Schulsystems befindet sich der Lehrer in einer eigenartigen Situation. Als Lehrer ist er zugleich Beamter in einer bürokratischen Großorganisation. Welche Rückwirkungen hat

1) Diese Fragestellung verdeutlicht aber gleichzeitig auch die Notwendigkeit, im Kapitel über 'Schulisch bedingte Ursachen des Außenseitertums' zunächst mit dem primären Sozialisationsprozeß zu beginnen und nach hier entstandenen Dispositionen für Außenseitertum zu fragen. Inwieweit eine durch die Schule zwangsläufig bedingte Manifestation dieser vorgeformten Strukturen eintritt, wird sich dann im weiteren Verlauf der Arbeit zeigen.

hat diese bürokratische Organisation Schule auf die in ihr arbeitenden Menschen? Eine Fragestellung, die bisher kaum in der Pädagogik auftauchte, die aber dennoch von großer Bedeutung ist. Die formale Struktur einer Organisation ist nämlich von sehr viel größerer Bedeutung auf die sich in ihr abspielenden Interaktionen der Menschen, als gemeinhin angenommen wird. Können auch hier Ursachen für die Entstehung von Außenseiterpositionen festgestellt werden?

Im abschließenden 3. Teil werden einige pädagogische Folgerungen gezogen. Es werden dabei keine pädagogischen 'Rezepte' leichtfertig verteilt. Ausgehend von den diagnostischen Methoden, mit denen Außenseiterpositionen in der Schule festgestellt werden können, werden einige Aspekte zur Veränderung der Außenseiterpositionen aufgezeigt. Den Abschluß bilden zwei Fallbeispiele aus der früheren Schulpraxis des Verfassers. In einem kritischen Überblick werden dann noch einmal die wichtigsten Aspekte der Arbeit zusammengefaßt dargestellt.

ERSTER TEIL: Das Außenseitertum in der pädagogischen
Forschung

2 V o r k l ä r u n g e n

2.1 Terminologische und begriffliche Bestimmung

In ihrer Dissertation von 1936 weist STIVEN die Herkunft des Wortes 'Außenseiter' aus dem englischen Wortschatz nach (1). So wurde ein Pferd, auf das keine Odds (Wetten) abgeschlossen wurden, "Outsider" genannt (2).

"Als Sportausdruck bezeichnet es zunächst das Nichtmitglied des Tattersalls, dann denjenigen, der gegen die Buchmacher wettete, oder auch ein Pferd, das beim Wettrennen keine Rolle spielte. Nach etwa 1900 aber ging das Wort ebenso wie die Lehnübersetzung Außenseiter in die Bedeutung eines 'Uneingeweihten', eines 'Nichtfachmanns' überhaupt über" (3).

In der Kaufmannssprache ist, wie STIVEN ausführt, der Begriff Außenseiter seit 1894 nachweisbar und meint Firmen, die nicht einem "concern" im Sinne von "Geschäftsverband" angehören (4). Die Ausführungen STIVENS über die Herkunft des Wortes Außenseiter sind inzwischen in den 'Kluge' (5) aufgenommen worden. Bereits SCHRÖDER (6) hatte in ihrer Arbeit auf die Herkunft des Wortes Außenseiter als Nachbildung des englischen Outsiders hingewiesen (7) und eine erweiterte Begriffsbestimmung hinzugefügt.

1) STIVEN, A.B.: Englands Einfluß auf den deutschen Wortschatz, Zeulenroda 1936

2) Ebenda, S. 98

3) Ebenda, S. 98, vergl. dazu auch Anmerkung 769

4) Vergl. ebenda, S. 82, dazu auch Anmerkung 546

5) Vergl. KLUGE, F.: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, Berlin 1957¹⁷, S. 41

6) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O.

7) Vergl. ebenda, S. 13

"In erweitertem, übertragenem Sinne meint es dann einen jeden, der, ohne direktes Glied einer Gruppe zu sein, sich doch in deren Kreise bewegt, wohl auch nur gleiche oder ähnliche Ziele wie diese verfolgt" (1).

Wie SCHRÖDER feststellt, gibt es "eine rein deutsche Wortbildung von dieser umfassenden Bedeutung" nicht (2). Die Begriffe Eigenbrödlar, Einspänner, Einzelgänger, Einsamer sind ihrer Meinung nach zu eng oder zu weit gefaßt (3).

SCHRÖDER unterscheidet 3 Bezeichnungen:

"'Außenseiter' für die konkrete Gestalt der betreffenden Schüler, 'Außenseitertum' für ihre spezifische Eigenschaft und 'Außenseitung' für die gesamte Sozialbeziehung, die mit dem Vorhandensein von Außenseiter und Klassengemeinschaft entsteht" (4).

Hinsichtlich der verschiedenen beobachteten Fälle von Außenseitung, die sich durch eine große Mannigfaltigkeit auszeichnen, geht SCHRÖDER davon aus, daß sich die scheinbar unübersehbare Vielzahl der Einzelfälle auf einige wenige Grundformen zurückführen lassen könne. Ihre einleuchtende Begründung dafür geht von der Forderung aus, die Außenseitung als "Gebilde einer zwischenmenschlichen Beziehung" zu erfassen, gekennzeichnet "durch ein bestimmt geformtes soziales Verhalten" (5), unter

1) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 13

2) Ebenda, S. 13

3) Ebenda, S. 13

SCHRÖDER führt dazu aus:

"So meint Eigenbrödlar einen Menschen, der immer etwas Besonderes für sich haben will, der sich überhaupt nicht in eine Gemeinschaft einfügt. Auch Einspänner, Einzelgänger und der Einsame betonen das vollkommene Alleinstehen der Betreffenden. Das völlige Für-sich-sein ist aber kein wesentliches Kennzeichen für Außenseiter".

4) Ebenda, S. 13f

5) Ebenda, S. 26

gleichzeitiger Berücksichtigung der dieser Position gegenüberstehenden Klassengemeinschaft.

Nach SCHRÖDER lassen sich drei Grundformen der Außenseitung feststellen:

- das Nebeneinandergehen
- das Auseinandergehen
- das Gegeneinandergehen (1).

Bei H. SCHRÖDER finden wir das Außenseitertum in der Art, daß es "entweder freiwillig von einem Schüler gesucht oder von der Gemeinschaft gegen ihn herbeigeführt wird" (2).

HÖHN/KOCH (3) unterscheiden zwischen einem passiv erleidenden Außenseitertum und einem aktiv hergestellten, wobei letzteres das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses ist: die "Lebensnotwendigkeit des Gefühls der Billigung" (4) führt dazu, daß aus der ursprünglich nur passiv erlittenen Trennung von der Gruppe

1) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 25ff

Das Nebeneinandergehen ist durch das Fehlen von Initiative und Aktivität auf Seiten des Außenseiters in seinem Verhältnis zur Klasse gekennzeichnet.

"Man könnte Außenseiter und Klasse in ihren Beziehungen hier mit zwei sich bewegenden Zentren vergleichen. Diese gehen nebeneinander her, ohne daß ihre Wege sich dabei wesentlich näherten oder entfernten". S. 28

Das Auseinandergehen ist dadurch charakterisiert, daß die Klasse negativ bewerteten Eigenschaften des Außenseiters ausweicht bzw. sie meidet. Vergl. S. 29

Der Typ des Gegeneinandergehens ist im Gegensatz zu den beiden anderen durch starke Aktivität gekennzeichnet. Diese Aktivität aber zeichnet sich aus durch das "innerlich sozial Verbindungslose" (S. 32) "... auf die innerlich sozial verbindungslose Aktivität folgt die Abwehr" (von Seiten der Klasse). S. 32

2) SCHRÖDER, H.: Soziologie der Volksschulklasse, Halle/Saale 1928, S. 153

3) HÖHN/KOCH, Zur Psychologie des Außenseiters, a.a.O.

4) Ebenda, S. 272f

vom Außenseiter eine aktive Trennung hergestellt wird (1). Bei CORRELL (2) wird der Zusammenhang einer scheinbaren Zwangsläufigkeit der Entwicklung zwischen Nichtbeachtung und/oder Ablehnung und verstärkter Ablehnung, durch das Verhalten des Außenseiters bedingt, sichtbar, wenn er feststellt:

"Durch die Erfahrung, von den Schulkameraden alleingelassen und sogar angefeindet zu werden, entstehen psychische Spannungen, die dazu führen, die soziale Isolierung wieder durch besondere Anstrengungen auf irgendeinem Gebiet (Strebertum, Ehrgeiz, Angeberei usw.) zu überwinden. Gerade solche Eigenschaften sind es aber, die eine Ablehnung durch die Mitschüler herausfordern" (3).

Bei SCHIEFELE (4) finden wir neben der Unterteilung in passive und aktive Außenseiter (wobei hier aktiv im Sinne von 'selbstsicher, eigenmächtig' verstanden wird) noch eine bestimmte Rollenzuweisung, die des Sündenbocks, die auch CORRELL feststellt (5).

- 1) HÖHN/KOCH gehen davon aus, daß jeder Mensch einen gewissen Grad von Anerkennung benötigt. Unterbleibt diese Anerkennung, so können wir im Fall des Außenseiters folgern, wird dieser versuchen, durch die aktive Herstellung der Außenseiterposition 'Anerkennung' zu erreichen.
- 2) CORRELL, Zum pädagogisch-psychologischen Problem des abgelehnten Schulkindes, a.a.O., S. 206 - 221
- 3) Ebenda, S. 206
- 4) SCHIEFELE, H.: Über den Außenseiter, in: Schule und Psychologie, 4. Jg. 1957, S. 345 - 349

- 5) SCHIEFELE gibt folgende Definition:

"Unter Außenseiter verstehen wir also den Angehörigen einer Gruppe, dem die Gemeinschaft ihre Anerkennung verweigert, den sie de facto ablehnt, ohne ihn de jure auszuschließen, dem sie auch den bescheidensten Status aberkennt und dessen einzige Rolle die des Sündenbocks ist. Dabei unterscheiden wir vorderhand nicht zwischen dem passiven Außenseiter, der seinen Ausschluß erleiden muß, und dem selbstsicheren, eigenmächtigen, oft hochbegabten Außenseiter, der die isolierende Distanz aktiv herstellt und aufrechterhält". a.a.O., S. 346

CORRELL spricht von der Rolle des "schwarzen Schafes" und des "Sündenbocks", "dem alles zugeschrieben wird, was kein anderer in der Klasse auf sich nehmen will...."
CORRELL, Zum pädagogisch-psychologischen Problem des abgelehnten Schulkindes, a.a.O., S. 207

WITZEL unterscheidet soziometrisch zwei Formen von Gruppenaußenseitern: den "Vernachlässigten" und den "Zurückgestoßenen" (1). Während der "Vernachlässigte" relativ weniger Wahlen erhält, als dies durch Zufall erklärbar wäre, kann beim "Zurückgestoßenen" ein hohes Maß an negativen Wahlen festgestellt werden (2).

2.2 Der Terminus Außenseiter in der pädagogischen Fachsprache

In den meisten von uns durchgesehenen pädagogischen Nachschlagewerken fehlt der Terminus Außenseiter (3).

1) WITZEL, J.: Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule. Eine jugendkriminologische Studie, Stuttgart 1969, S. 31

2) Vergl. ebenda, S. 31

3) Es handelt sich dabei um folgende Werke, die weder das Stichwort Außenseiter noch entsprechende Begriffe - wie etwa abgelehnte, isolierte Kinder - aufzeigten:

LEXIKON der PÄDAGOGIK, 3 Bde. (schweiz.), Hrsg. u. Schriftl. H. Kleinert/ H. Stucki/ R. Dottrens u.a., Bern 1950ff

PÄDAGOGISCHES LEXIKON, im Auftrag des Dt. Evangelischen Kirchentages, hg. v. H.-H. Groothoff/ M. Stallmann, Stuttgart 1961

desgl. die 5., vollständig neu bearb. Aufl. von 1971 unter dem Titel: NEUES PÄDAGOGISCHES LEXIKON

PÄDAGOGISCHE ENZYKLOPÄDIE, Hrsg. H. Frankiewicz/ H. Brauer/ J. Czerwinka u.a., VEB, Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1963

DOLCH, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 4., verb. Aufl., München 1963

Lediglich in 3 pädagogischen Nachschlagewerken wird der Begriff Außenseiter abgehandelt (1).

Fortsetzung der Anmerkung 3 von Seite 12

HANDBUCH der SOZIALERZIEHUNG in 3 Bänden, Hrsg.
E. Bornemann/ D.G.v. Mann-Tiechler, Freiburg i. Br.
1963f

GROOTHOFF, H.: (Hrsg.) Pädagogik, Fischer-Lexikon Bd. 36,
Frankfurt/M. 1964

HEHLMANN, W.: Wörterbuch der Pädagogik, 7. neubearb. Aufl.,
Stuttgart 1964

SCHORB, A.O.: Pädagogisches Taschenlexikon a - z, (Kamps
Pädagogische Taschenbücher, Bd. 38), 4. Aufl., Bochum o.J.

WÖRTERBUCH kritische Erziehung, Hrsg. E. Rauch/ W. Anzinger,
Starnberg 1972

1) Es handelt sich dabei um:

LEXIKON der PÄDAGOGIK, hg. vom Dt. Institut für wissenschaftl.
Pädagogik, Münster und vom Institut für vergl. Erziehungs-
wissenschaft, Salzburg, 4 Bde. (kath.)

Herder: Freiburg/Basel/Wien 1962², Bd. I, Sp. 270ff

und die neue Ausgabe:

LEXIKON der PÄDAGOGIK. Neue Ausgabe in 4 Bänden.

Hrsg. v. Willmann-Institut München/Wien, Herder: Freiburg/
Basel/Wien 1970, Bd. I, S. 101f

HANDBUCH für LEHRER (3 Bde.), Hrsg. W. Horney/ P. Merkel/
F. Wolff, Gütersloh 1960ff, Bd. III, Abschnitt: Mißerfolge
und Konflikte und ihre Bedeutung im schulischen Leben, von
H. Kirchhoff, S. 556 - 568

PÄDAGOGISCHES LEXIKON in 2 Bänden, Hrsg. W. Horney/
J.P. Ruppert/ W. Schultze, Gütersloh 1970, Bd. I,
Sp. 233, Sp. 282f

Die Begriffserklärung im "Lexikon der Pädagogik" ist ziemlich unbrauchbar (1). Die in der neuen Ausgabe von 1970 vorliegende Definition weist über schon Bekanntes nicht hinaus (2). Der im "Pädagogisches Lexikon in 2 Bänden" vorgelegte Begriff geht von einem Individuum aus, das sich bewußt selbst von der Gruppe distanziert (3). Außenseitertum gilt hier als Extrem der Unbeliebtheit. Die Definition des Unbeliebten entspricht dabei teilweise den schon bekannten Ausführungen anderer Autoren über den Außenseiter (4).

-
- 1) Die Ergebnisse aus zwei Werken (Schröder und Hellpach) werden teilweise 'zusammengemixt' und dadurch sinnentstellt. Neben Menschen, die der Gruppe zwar angehören, aber nicht oder nur in geringem Maße eingegliedert sind, werden zu den Außenseitern auch Asoziale, Antisoziale und Dissoziale gezählt, vergl. a.a.O., S. 270

Zu weiteren Angaben der Bücher von Schröder und Hellpach siehe Abschnitt "Die in der bisherigen Forschung festgestellten Ursachen für Außenseitertum", S. 35

- 2) So heißt es hier:

"A. positionen entstehen im Verlauf von Gruppenprozessen. Die Rolle des A.s bestimmt sich nach objektiven oder ihm von der Gruppe zugeschriebenen Eigenschaften, die zu seiner Ablehnung, u.U. auch zu seiner Verfolgung als "Sündenbock" Anlaß geben". A.a.O., S. 101

- 3) Außenseiter wird hier wie folgt definiert:

"Individuum, das sich bewußt außerhalb von Gruppennormen, Sitten und Gepflogenheiten stellt (Sozialcharakter). Fälschlicherweise werden gelegentlich auch Personen als Außenseiter bezeichnet, die unfreiwillig an den Rand des Gruppengeschehens gedrängt werden". A.a.O., S. 233

- 4) Hier heißt es:

"Auch die U. ist gegenüber dem Extrem des Außenseiters abzugrenzen, weil der Außenseiter sich selbst von der Gruppe distanziert, während der Unbeliebte von der Gruppe an den Rand gedrängt bzw. ihm die Chance verwehrt wird, in den Bereich der Aufmerksamkeit zu rücken". A.a.O., S. 282f

Im "Handbuch für Lehrer" geht KIRCHHOFF von der These aus, daß es "zum Außenseiter prädestinierte Kinder" gibt, die allerdings nur "dann ihre Rolle finden, wenn der Kontrapunkt in der Gruppe gegeben ist" (1).

Die in der "Bibliographie zur Pädagogischen Psychologie und zur Psychologie der Fehlentwicklungen" (2) unter dem Stichwort 'Außenseiter' aufgeführten Arbeiten sind teilweise schon genannt bzw. werden noch angeführt. Die übrigen Abhandlungen, die uns vorlagen, ergaben keine zusätzlich neuen Aspekte (3).

1) A.a.O., S. 567

Wir kommen darauf noch im Abschnitt "Die in der bisherigen Forschung festgestellten Ursachen für Außenseitertum" näher zu sprechen.

2) BIBLIOGRAPHIE zur Pädagogischen Psychologie und zur Psychologie der Fehlentwicklungen. Zeitschriftennachweis 1947 - 1967, Bd. 4 der Reihe A.
Zusammengestellt und bearbeitet von H. Schmidt u. F.J. Lützenkirchen, Weinheim/Berlin/Basel 1969

3) Es handelt sich hierbei um folgende Untersuchungen:

BITTNER, G.: Zur Familiensituation von Außenseiter-Kindern, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Göttingen, 13, 1964, S. 12 - 15

FINKELSTEIN, B.A.: Die Psychologie der isolierten Gruppe, in: Schweizer Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen, Bern 1948, Bd. VII, S. 46 - 63

HENNINGSSEN, J.: Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation, in: Die Deutsche Schule, Hannover, 56, 1964, S. 617 - 632

KLOß, S.: Clown-Kinder im Klassenverband, in: Praxis der Kinderpsychologie u. Kinderpsychiatrie, Göttingen, 1, 1952, S. 275 - 281

RÖSSNER, L.: Die soziale Eingliederung jugendlicher Außenseiter, in: Kulturarbeit, Köln, 13, 1961, S. 41 - 44

RUPPERT, J.P.: Die Schule im Spiegel des Schelmen-schicksals, in: Schule und Psychologie, München, 4, 1957, S. 289 - 297

2.3 Arbeitsdefinition

Vorüberlegungen

Unter Außenseitern in der Volksschule wollen wir Schüler verstehen, die in der Klasse von ihren Mitschülern, manchmal auch von ihren Lehrern, nicht beachtet oder abgelehnt werden.

Bei den nicht beachteten Schülern handelt es sich teils um sehr stille, 'unauffällige', teils um ängstliche Schüler, deren Anwesenheit nur sporadisch von der übrigen Klasse zur Kenntnis genommen wird, z.B. dann etwa, wenn der ängstliche Schüler weint und sich die Klasse dem 'Mamakind' zuwendet.

Bei den abgelehnten Schülern handelt es sich meist um Störenfriede, Raufbolde usw., wobei hier noch nichts über die Ursachen für dieses Verhalten ausgesagt ist. Der abgelehnte Schüler, den wir aktiven Außenseiter nennen wollen, wird oft in die Rolle des Sündenbocks, des schwarzen Schafes gedrängt, während der nicht beachtete Schüler, den wir passiven Außenseiter nennen wollen, ein schulisches "Aschenbrödel-dasein" (1) fristet.

Diese versuchte Typologisierung erinnert dabei an die von SCHRÖDER genannten 'Grundformen' der Außenseitigkeit von 'Nebeneinandergehen' und 'Gegeneinandergehen' (2). Mit HÖHN/KOCH und teilweise auch mit SCHRÖDER stimmen wir darin überein, daß sich beide Formen nicht nur überschneiden, sondern daß auch der Übergang vom passiven zum aktiven Außenseiter sehr leicht möglich ist (3). Beiden ist gemeinsam, daß sie bestimmte Eigenschaften

1) Den Begriff "Aschenbrödel" fanden wir bei H. SCHRÖDER. Aschenbrödel sind seiner Ansicht nach Kinder, die z.T. in ihrer häuslichen Umwelt eine ähnliche Rolle spielen. SCHRÖDER nennt Minderwertigkeitsgefühle als verursachende Faktoren dieses Typs. Vergl. SCHRÖDER, Soziologie der Volksschulklasse, a.a.O., S. 158ff

2) Vergl. SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 57ff

3) Vergl. HÖHN/KOCH, Zur Psychologie des Außenseiters, a.a.O., S. 272f

und Verhaltensweisen entweder besitzen, oder aber von den Mitschülern und vom Lehrer zugeschrieben bekommen. Sie unterscheiden sich dadurch von einer die restliche Klasse scheinbar bestimmenden Einheit. Diese Reststellung macht bereits deutlich, daß der Außenseiter u.E. sein Komplement in dem Sinne voraussetzt, daß er auf dem Hintergrund einer tatsächlichen oder fiktiven, äußerlich-administrativen oder innerlich-erlebten Einheit definiert wird.

Diese Einheit, in der Volksschule meist als Gemeinschaft bezeichnet, ist dabei primär das Produkt der in der Schule bestimmenden und auf die sich hier abspielenden Interaktionen direkt oder indirekt prägend einwirkenden Personen, wie etwa Lehrer, Vorgesetzte, Angehörige der obersten Administration und Erziehungswissenschaftler. Die dieser Einheit oder Gemeinschaft zugeordneten Merkmale, von denen der Außenseiter abweicht, können dabei überprüfbar sein, oder aber nicht nachweisbare, irrationale Wurzeln haben.

Das Abweichen wird durch entsprechende Sanktionen bestraft, die sowohl psychischer, als auch physischer Natur sein können. Unabhängig von ihren unterschiedlichen Äußerungen und Auswirkungen ist den Sanktionen gegen den Außenseiter gemeinsam, daß sie ihn gleichzeitig von einer aktiven Einwirkung auf die Kommunikationsstruktur der Klasse ausschließen und ihm dadurch die Möglichkeit entziehen, seine Position selbst zu verändern. Unter Kommunikation sollen hier alle Äußerungen verbaler und nicht verbaler Art verstanden werden.

Im Gegensatz zum Außenseiter hat der Star die dauernde Möglichkeit, Interaktionen zur Sicherung seiner Position einzuleiten, solange er nicht die in der Klasse vorherrschenden Gepflogenheiten und die als wichtig erachteten Eigenschaften in Frage stellt und so den der Klasse zugrundeliegend gedachten Bezugsrahmen 'Gemeinschaft' gefährdet.

In der Regel wird die Kommunikationsstruktur der Klasse vom Lehrer nachhaltig beeinflußt bzw. präformiert. Diese Präformierung stellt dabei aber nicht so sehr einen originären Beitrag des Lehrers dar, sondern ist bestimmt durch die Institution

Schule, welche sich für die Schüler im Lehrer personifiziert. Die Institution Schule wird dabei weitgehend bestimmt von ihrer bürokratisch-hierarchischen Struktur und der Funktion, die sie für die Gesellschaft zu erfüllen hat.

Von Bedeutung für diesen Präformierungsvorgang sind auch die Träger der Macht im Bereich der Schule. So kann z.B. die Schulbehörde der Ansicht sein, die Schule habe eine Gemeinschaft zu verkörpern, und nun versuchen, selbstherrlich alle vermeintlichen Angriffe auf diese ihre Vorstellung abzuwehren und ihre Ideen in der Praxis zu verwirklichen. Ein solches Vorgehen kann dabei wesentlich dazu beitragen, daß in der Schule Außenseiterpositionen entstehen (1).

Aus diesen Vorüberlegungen heraus, können wir folgende Definition des Außenseiters geben:

Definition:

Als Außenseiter sollen Schüler gelten, die innerhalb der Klasse nicht beachtet oder abgelehnt werden. Es handelt sich hierbei um passive oder aktive Außenseiter, wobei sich beide Formen überschneiden können, bzw. der passive Außenseiter zu

-
- 1) Das wohl eklatanteste Beispiel hierzu aus jüngster Zeit ist einer Meldung des SPIEGEL entnommen.

Fünf Schulräte in Hannover, die für den Bereich der Grund-, Haupt- und Sonderschulen zuständig sind, forderten zur "Erfassung gemeinschaftsschwieriger Schüler" von den Schulleitern vertraulich entsprechende Listen an, um diese Schüler auf die "Sonderschule für Gemeinschaftsschwierige" zu überweisen. Zu diesen Schülern gehörten nach Ansicht der Schulräte auch solche vom Typ des "vitalen Draufgängers". Seine Beschreibung ist erschreckend.

"Hierzu gehören diejenigen Jungen, welche vormittags in der Schule und nachmittags auf der Straße tonangebend sind, Spiele und Spielgruppen organisieren, ein ausgeprägtes Dominanzstreben besitzen und im Kreise ihrer Altersgenossen und auch Jüngeren gegenüber eine führende Rolle spielen. Was sie planen und unternehmen, fügt sich häufig nur schwer in ein geordnetes Schulleben und die Erwachsenenwelt überhaupt ein. Sie sind unbequem und dauernd zu Streichen aufgelegt. Ihre Pläne und Taten entbehren aber der Boshaftigkeit und des kriminellen Einschlages...." (Unterstreichungen von mir, H.J.S)
Der SPIEGEL, Nr. 14/ 1972, S. 57

einem aktiven werden kann. Der Außenseiter weicht in seinen Eigenschaften und Verhaltensweisen tatsächlich oder auch nur scheinbar von einer die übrige Klasse als umfassend gedachten Einheit ab, die auf rationalen und/oder irrationalen Prämissen aufbaut. Das Abweichen des Außenseiters von dieser Einheit, die oft als 'Gemeinschaft' bezeichnet wird, wird von der Klasse und teilweise auch vom Lehrer dadurch geahndet, daß der betreffende Schüler von einer aktiv gestaltenden und verändernden Mitarbeit im und am Kommunikationssystem der Klasse ausgeschlossen wird. Psychische und physische Mißhandlungen können damit gekoppelt sein. Innerhalb der Klasse wird dem Außenseiter häufig die Funktion des Sündenbocks von Mitschülern und Lehrern zugewiesen.

Das Verhalten dem Außenseiter gegenüber wird nicht nur durch direkte und indirekte Aktionen des Lehrers und der Mitschüler gegen seine tatsächliche oder angenommene Andersartigkeit bestimmt, sondern ist präformiert von den das Gesamtfeld Schule strukturierenden Faktoren: Diese sind der bürokratisch-hierarchische Aufbau der Schule, Form und Inhalt unterrichtlicher Aktivitäten und das Selbstverständnis der in der Schule bestimmenden und sie beeinflussenden Kräfte von dieser 'schulischen Wirklichkeit'. Zu diesen Kräften zählen nicht nur Vorgesetzte und Schulverwaltung, sondern auch pädagogische Ideen und vor allem die politischen Zielsetzungen derjenigen, die diese Gesellschaft beherrschen.

3 Die in der bisherigen Forschung festgestellten Ursachen für Außenseitertum

Es ist der Feststellung von HÖHN/KOCH zuzustimmen, wonach die von pädagogischer und psychotherapeutischer Seite aufgedeckte Problematik des Außenseiters (1) vor allem unter einem individualpsychologischen Aspekt gesehen wurde.

"Das Außenseitertum gilt im allgemeinen als ein auf charakterliche Besonderheiten zurückzuführendes Phänomen; die persönliche Eigenart des Einzelnen, der außerhalb oder am Rande der Gesellschaft steht, rückt in den Mittelpunkt der Untersuchung.... Die Gemeinschaft selbst wird als feststehende Gegebenheit hingenommen und nicht weiter analysiert". (2)

Mit einiger Differenzierung gilt dies auch für die uns vorliegenden Untersuchungen und Abhandlungen in pädagogischen Nachschlagewerken zum Problem des Außenseiters.

Inwieweit die Untersuchung von HÖHN/KOCH, die es sich zur Aufgabe macht, "die sozialpsychologischen Gesetzmäßigkeiten des Phänomens 'Außenseiter' aufzudecken und damit Einblicke in das dynamische Wechselspiel zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft zu gewinnen" (3),

einen brauchbaren Untersuchungsansatz darstellt, werden wir noch näher untersuchen.

Wir gehen zunächst von der Arbeit von SCHRÖDER aus, die neben der Untersuchung von WITZEL innerhalb der übrigen Literatur von Bedeutung ist (4).

1) HÖHN/KOCH beziehen sich bei dieser Aussage hauptsächlich auf die Ausführungen von SPEER, Vom Wesen der Neurose, Stuttgart 1950, und auf KÜNKEL, Einführung in die Charakterkunde, Zürich 1950.

2) HÖHN/KOCH, Zur Psychologie des Außenseiters, a.a.O., S. 271

3) Ebenda, S. 271

4) Wie wir feststellen konnten, sind es die beiden einzigen Arbeiten, die sich ausführlich mit der Problematik des Außenseiters beschäftigen.

SCHRÖDER nennt drei Gruppen von Faktoren, die für die Verursachung von Außenseitern bedeutsam sind. Es sind Faktoren,

"die sich aus der leiblich-seelischen Beschaffenheit des Außenseiters ergeben",

"die durch seine häusliche Mit- und Umwelt gesetzt sind",

"die aus den Tatbeständen des Milieus der Schulklasse resultieren" (1).

Diese Ursachenfaktoren bringt sie nun in Zusammenhang mit den von ihr herausgestellten Grundformen der Außenseitung: Nebeneinandergehen - Auseinandergehen - Gegeneinandergehen, wobei sie betont, daß immer mehrere Faktoren ineinander wirken. Aufgrund der von ihr dargestellten konkreten Einzelfälle ergibt sich folgendes Bild:

1. Verursachende Faktoren in Fällen des Nebeneinandergehens:

Zarte oder kränkliche Konstitution, Ängstlichkeit, Langsamkeit und Unbeholfenheit, Wortkargheit und Verträumtheit werden genannt. Diese Faktoren sind, so SCHRÖDER, weitgehend in der Anlage des betreffenden Kindes begründet und werden durch die häusliche Umwelt verstärkt oder "gar aufgepfropft". Daneben werden besondere Familienumstände, wie Krankheit und Arbeitslosigkeit eines Elternteils, das Fehlen von Geschwistern oder das Vorhandensein einer Stiefmutter genannt. Ungeeignete Erziehungsmaßnahmen und eine zu enge, einseitige Bindung durch die Familie oder eines ihrer Glieder gelten als weitere, wichtige Ursachen für die Entstehung dieses Typs von Außenseitung (2).

2. Verursachende Faktoren in Fällen des Auseinandergehens:

Hier werden einige neue Faktoren, wie Unsauberkeit und Unehrlichkeit, genannt. Daneben wird das trotzig, störrische Wesen des Außenseiters betont, das neben zu einseitiger Bindung an ein Geschwisterteil die Einordnung in die Klassengemeinschaft erschwert. Als fördernd für die Ausbildung von Außenseitung wird auch der noch zu geringe Zusammenhalt der Klasse angesehen. Wichtig ist für uns der Hinweis SCHRÖDERS, daß es durch die Glieder der Klassengemeinschaft

1) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 56f

2) Vergl. ebenda S. 57ff und besonders die Zusammenfassung auf S. 66f

bedingte Faktoren für Außenseitigkeit gibt, wobei sie feststellt, daß bei den unter 1 und 2 genannten Fällen, vor allem bei kränklichen Kindern und solchen aus schlechtem häuslichem Milieu (!), die Außenseitigkeit nicht in dem Maße eingetreten wäre, wenn die betreffenden Schüler "auf seiten der Klasse mehr Mitleid, mehr Rücksichtnahme und Entgegenkommen gefunden hätten" (1). Die eigentlichen Ursachen der Gleichgültigkeit und Mitleidlosigkeit der Klassenkameraden werden nicht weiter untersucht (2).

3. Verursachende Faktoren in Fällen des Gegeneinandergehens:

Frühreife, Klatschsucht, Überheblichkeit, Selbstsucht, Streitsucht, Gewalttätigkeit, allgemeine Zügellosigkeit sind hier die bestimmenden Faktoren (3). Hinsichtlich außerschulischer Ursachen werden wieder Schwierigkeiten in der Ehe, unvollständige Familien und dergl. genannt (4).

SCHRÖDER stellt nicht die Frage, ob Ängstlichkeit, Verträumtheit, Klatschsucht usw. vielleicht Folgen und nicht so sehr verursachende Momente der Außenseitigkeit sind. Es fällt überhaupt auf, daß die Ursachen, die zur Außenseiterposition führen, in der Person des Schülers oder aber in seiner familiären Umwelt gesehen werden; sie erscheint überwiegend anlagebedingt. Die SCHRÖDERsche Betrachtungsweise rückt das Individuum in den Blickpunkt, läßt aber die Klasse bzw. die Klassengemeinschaft unhinterfragt.

1) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 71

Vergl. auch die Beispiele, die zu diesem Typus als verursachende Faktoren genannt werden (S. 67ff), und die Zusammenfassung S. 71.

2) Konkurrenzverhalten, Leistungsdruck, Unterrichtsstil usw. werden nicht als mögliche Ursachen für die Gleichgültigkeit und Mitleidlosigkeit in Betracht gezogen, da sie der Vorstellung von der Gemeinschaft zuwiderlaufen. Stattdessen werden psychologisch begründete Deutungen herangezogen. Vergl. a.a.O., S. 71f

3) Vergl. ebenda, S. 80

4) Vergl. ebenda, S. 80f

Besonders der Begriff der Klassengemeinschaft, der nicht nur in der Untersuchung von SCHRÖDER eine zentrale Stellung einnimmt, muß im nächsten Kapitel noch eingehend untersucht werden.

HÖHN/KOCH versuchen in ihrer Arbeit, wie bereits angemerkt wurde, die individualpsychologische Betrachtungsweise, welche von den charakterlichen Eigenarten des Außenseiters ausgeht, durch eine Betrachtungsweise zu ersetzen, in der die Dynamik zwischen Einzelnem und Klasse in den Vordergrund gerückt wird (1).

Nach HÖHN/KOCH können drei Ursachen für Außenseitung genannt werden (2):

1. Schlechter sozio-ökonomischer Standard der Vp. bzw. ihrer Familie
2. die Schulleistung
3. Unterschiede der Konfession (3)

-
- 1) Dabei wenden sie sich entschieden gegen eine Betrachtungsweise der Psychologie, bei welcher der "Einzelmensch als die natürliche Einheit des psychischen Geschehens" aufgefaßt wird. S. 271.

Eine solche autark aufgefaßte Einheit würde ihrer Meinung nach eine "adäquate Interpretation des Außenseitertums von vornherein unmöglich" machen, da ein Individuum, das sich selbst genügt, als "Entität sui generis" nicht zum Außenseiter, zu einem "beinahe überflüssigen Teil an einem größeren Ganzen werden" könne.

HÖHN/KOCH, Zur Psychologie des Außenseiters, a.a.O., S. 271

Sie stellen unmißverständlich fest: "Der Begriff des Außenseiters geht von einem Denkmodell aus, in dem die Gemeinschaft oder die Gruppe die natürliche Einheit ist". A.a.O., S. 271

- 2) HÖHN/KOCH untersuchten 13 Volksschulklassen, 2 Oberschulklassen und 2 Hilfsschulklassen. Das Alter der untersuchten Schüler lag zwischen 9 und 16 Jahren. In jeder Klasse gab es ein oder mehrere Schüler, die eindeutig als Außenseiter ausgemacht werden konnten.
- 3) Vergl. ebenda, S. 278ff

Im Gegensatz zu SCHRÖDER wird ein 'dynamisches Wechselspiel' zwischen Einzelem und Gemeinschaft bzw. Gruppe festgestellt, die Klasse scheinbar ihres mythischen Gemeinschaftscharakters entkleidet. Die Bedeutung äußerlicher und relativ persönlichkeitsferner Faktoren für die Eingliederung in die Gruppe und den daraus abgeleiteten Gruppenstatus wird hervorgehoben, die Anerkennung durch die Gruppe als wichtig für Verhalten, Leistung und Persönlichkeitsformung des Einzelnen angesehen (1). Hinsichtlich der Charakterstruktur des Außenseiters (ein Faktor, der für die "meist stark charakterologisch eingestellte deutsche Psychologie" (2) von ausschlaggebender Bedeutung ist) wird gefragt, "ob die Persönlichkeitseigenart des Außenseiters nicht eher Folge als Ursache seiner sozialen Position ist" (3). Überhaupt stellen die Autoren in ihrer Untersuchung viele Phänomene fest, lassen deren Ursachen aber in der Regel relativ ungeklärt oder umschreiben sie vage. So wird z.B. von einem "Esprit de corps" (4) der Klasse gesprochen, vom "Schwergewichtsunterschied(e) im Kraftfeld der Gruppe" (5), ohne die

1) Vergl. HÖHN/KOCH, a.a.O., S. 282

Ein Schüler wird zum Außenseiter, so wird festgestellt, wenn ihm "die Gruppe einen normalen (!) Grad institutioneller Anerkennung" versagt. S. 272

"Ohne gesellschaftliche Approbation kann das Individuum ebensowenig leben wie ohne Brot". S. 272

2) Ebenda, S. 281

3) Ebenda, S. 282

Die Autoren stellten in ihrer Untersuchung fest, "daß eine Außenseiterstellung ihrerseits entweder Züge der Entmutigung und Passivität oder solche der Aggression und des Negativismus wenn nicht schafft, so doch auf jeden Fall verstärkt..., während eine führende Gruppenposition Eigenschaften wie Selbstvertrauen, Aktivität, Leistungsfreude, Hilfsbereitschaft in den Vordergrund rückt". S. 282

4) Ebenda, S. 273

Die Entstehungsbedingungen für diesen "Esprit de corps" werden nicht erwähnt. Sollte hier womöglich der alte 'Klassengemeinschaftsgeist' fröhliche Urständ feiern?

5) Ebenda, S. 281

Bedingungen, unter denen die Gruppen in der Schule existieren, zu nennen. Die Grenze der Untersuchung liegt in ihrem sozial-psychologischen Ansatz, der zwar Gruppenprozesse aufdeckt, nicht aber auch die auf sie bestimmend einwirkenden gesellschaftlichen Kräfte. Gruppendynamische Prozesse scheinen sich wie von selbst in der Schule abzuspielen nach einem "erstaunlich gesetzmäßige(n) Verlauf", der "offenbar nur beschränkt individuell variabel" ist (1).

Die Arbeit von MATZKER (2), die eine charakterologische Untersuchung sein will, sieht die verursachenden Momente allein in der Person des Außenseiters. Hier ergibt sich wieder die unfruchtbare Frontstellung: Außenseiter - Klassengemeinschaft, wobei von einem metaphysischen Gemeinschaftsbegriff ausgegangen wird (3). Die Ursache für Außenseitung sieht MATZKER in einer starken Ichhaftigkeit des Kindes, dem es an Sachlichkeit fehlt. Sein Begriffspaar "Ichhaftigkeit-Sachlichkeit" ist, wie er selbst betont, KÜNKEL entlehnt (4). Die Ichhaftigkeit oder Sachlichkeit erkennt man daran, wie ein Mensch seine Arbeit verrichtet.

"Er tut sie entweder um der Sache willen oder macht die Sache

-
- 1) HÖHN/KOCH, Zur Psychologie des Außenseiters, a.a.O., S. 282
 - 2) MATZKER, G.: Die Außenseiter in meiner Klasse. Eine charakterologische Untersuchung und ihre Auswertung im Sinne der Erziehung, in: Schola, 5. Jg. 1950, 2, S. 83 - 103
 - 3) MATZKERS Gemeinschaftsbegriff ist wesentlich von Spranger, Döring und Kruckenberg beeinflusst. Vergl. S. 83f
 - 4) Vergl. ebenda, S. 84

zum Zweck, etwa, um ein Lob zu bekommen" (1).

Die Ursache für Außenseiterung ist in seiner Definition des Außenseiters enthalten, in der der Verfasser feststellt:

"Ein Kind ist Außenseiter, wenn seine Ichhaftigkeit so geartet ist, daß sie stark gemeinschaftsstörend oder gar -zersetzend wirkt" (2).

Gemeinsame, nicht ichhafte Arbeit aber ist Voraussetzung für Gemeinschaft. "Wer nur an seine Vorteile denkt, also ichhaft ist, wird die Gemeinschaft schädigen" (3).

CORRELL (4) versucht in seiner Untersuchung den Zusammenhang zwischen Ablehnung eines Schülers und

- seiner Leistung
- seinem Entwicklungsstatus
- seiner häuslichen Situation (wirtschaftl. Verhältnisse, Familienform) und
- einzelnen 'Persönlichkeitsmerkmalen' (5)

herzustellen. Damit aber werden gleichzeitig auch mögliche Ursachenfaktoren angesprochen. CORRELL belegt mit empirischem

1) MATZKER, Die Außenseiter in meiner Klasse, a.a.O., S. 84

Daß eine derartige Vorstellung überhaupt nicht mit der schulischen Wirklichkeit konform geht, ist offenkundig. Die Arbeit in der Schule, die Leistung, geschieht nicht um der Sache selbst willen, sondern um bestimmte Noten zu erhalten und damit erfolgreich in der Schule zu sein.

"Leistungen, die nicht - wenigstens indirekt - in gute Noten umsetzbar sind, mögen dem Wachstum der Persönlichkeit und der Emanzipation des Individuums dienen; für den Schulerfolg spielen sie keine Rolle".

LIEBEL, M./ F. WELLENDORF: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion, Frankfurt/M. 1969, S. 38

2) MATZKER, a.a.O., S. 85

3) Ebenda, S. 85

Die Erwartung der Eltern, der Konkurrenzkampf in der Schule, die hohe Bewertung der Einzelleistung, das Verbot gegenseitiger Hilfe u.a. sind schulische Realitäten, die durch 'Gemeinschaft' verschleiert werden.

4) CORRELL, Zum pädagogisch-psychologischen Problem des abgelehnten Schulkindes, a.a.O., S. 206 - 221

5) Vergl. ebenda, S. 207

Material den Zusammenhang zwischen schlechter Schulleistung und Ablehnung (1). Hinsichtlich des Verhältnisses von Ablehnung und häuslicher Situation führt er aus, daß Kinder aus unvollständigen Familien leichter "zur Ausbildung von psychischer Labilität und Unsicherheitsgefühlen kommen und damit zu Kompensationen oder einzelgängerischen Einstellungen neigen" (2).

Von Interesse sind die 'Persönlichkeitsmerkmale' der abgelehnten Kinder, wobei zu ihrer Feststellung sowohl die Mitschüler als auch die Lehrer befragt wurden. Hinsichtlich der genannten Eigenschaften stimmen beide - Lehrer und Mitschüler - stark überein (3). CORRELL kommt zu folgendem Schluß:

"Vorwiegend handelt es sich dabei um behauptete Persönlichkeitsmerkmale, die sich auf der Basis eines labilen Selbstvertrauens entwickeln. Es sind Verhaltenskonsequenzen von mehr oder weniger tiefsitzenden Unsicherheitserfahrungen. Die Frage, ob die Ablehnung die Ursache für die Entstehung der "Persönlichkeitsmerkmale" sei, läßt sich nicht eindeutig beantworten" (4)

Diese ambivalente Haltung CORRELLs ist verständlich, wenn man seine enge Verbindung zur amerikanischen Sozialpsychologie kennt, die in der Regel dazu neigt, diese 'Persönlichkeitseigenarten' des Außenseiters eher als Ursache, denn als Folge seiner

1) Vergl. CORRELL, a.a.O., S. 209ff

Es fällt dabei auf, daß die schulischen Leistungsforderungen nicht problematisiert, sondern als gegeben hingenommen werden.

2) Ebenda, S. 217

Offen bleibt die Frage, ob die Ausbildung von Unsicherheitsgefühlen nicht auch zu Lasten der Schule geht, auf Vorurteile der Lehrer über 'unvollständige' Familien und dergl. mehr beruht.

3) So nennen die Mitschüler folgende Eigenschaften:

"frech", "geizig", "schmutzig", "rechthaberisch", "gemein", "unzuverlässig" und "eingebildet". A.a.O., S. 218

Die Mehrzahl der Klassenlehrer schrieb den abgelehnten Kindern folgende Eigenschaften zu:

"ehrgeizig", "zurückgezogen", "geltungsbedürftig", "ungepflegt" und "schüchtern-gehemmt". A.a.O., S. 219

4) Ebenda, S. 219

sozialen Position anzusehen. Ein prägnantes Beispiel für diese Einstellung liefert eine Untersuchung von NORTHWAY aus dem Jahre 1944 (1). Hier werden drei Gruppen von Kindern genannt, die aufgrund ihrer 'personality patterns' zu outsiders werden:

- the recessive children
- socially uninterested children
- socially ineffective children (2)

1) NORTHWAY, M.L.: Outsiders. A study of the personality patterns of children least acceptable to their age mates, in: Sociometry 7, 1944, S. 10 - 25

2) Von Interesse dürfte sein, daß die "recessive children" von ihren Lehrern als "dirty", "untidy", "no care of his books" usw. beschrieben wurden. Vergl. a.a.O., S. 14
Hinsichtlich der "socially uninterested children" wurde ausgeführt:

"Some of these children are merely quiet with and uninterested in other children; some are shy and uncomfortable with them; some are bored and critical of them and some rather objectively and impersonally interested in observing what other children do without in any way attempting to participate with them." A.a.O., S. 13

"Socially ineffective children" sind "often noisy, rebellious, delinquent in classroom affairs, boastful and arrogant. They are a nuisance to the teacher and the life of the classroom". A.a.O., S. 13

Zusammengefaßt wird festgestellt:

"In all these children, failure in the establishment of adequate social relationship is the common-factor". A.a.O., S. 16

Hinsichtlich der Interpretation dieser 'personality patterns' wird festgestellt:

"Personality patterns reflect the social development of a child but they also are important in determining what his place in society shall be." A.a.O., S. 17

Ob nicht vielleicht diese 'personality patterns' von der das Kind umgebenden Gesellschaft mitbestimmt werden? Diese Fragestellung erfolgt nicht.

WITZEL (1) gibt in seiner Arbeit, die sich im Untertitel "Eine jugendkriminologische Studie" nennt, für weitere pädagogische Forschungen wichtige Impulse. So hat WITZEL für die Analyse des Stigmatisierungsprozesses zum Außenseiter wichtiges Material gesammelt (2). Als verursachende Faktoren für die soziale Position des Außenseiters nennt er "soziale" und "personale" Faktoren, die in einem Verhältnis der "Interdependenz" stehen (3).

Nach WITZEL ist die Position des Außenseiters bedingt durch "mangelnde Interaktionen auf der Grundlage gemeinsamer, von den jeweiligen Partnern akzeptierter Normen.." (4)

Die Nicht-Anerkennung dieser Normen hat zur Folge, daß sie für den Außenseiter nicht "handlungsbestimmend" werden, weil sie nicht mit "genügender Nachhaltigkeit eingeübt werden können"(5).

1) WITZEL, J.: Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule. Eine jugendkriminologische Studie, Stuttgart 1969

2) Vergl. ebenda, S. 36ff

3) Vergl. ebenda, S. 41

Interessant ist seine Feststellung, wonach z.B. das höhere Durchschnittsalter in ursächlichem Zusammenhang mit geringerer sozialer Einordnung in die Klasse gesehen wird.

"Der personale Faktor führt damit zur Unfähigkeit, sich in ausreichendem Maße anzupassen (sozialer Faktor)". S. 42

Der soziale Faktor besteht für WITZEL darin, "sich gemäß den konkret geltenden Normen der Gruppe zu verhalten". S. 40

4) Ebenda, S. 62

Vergl. dazu auch S. 40f

5) Ebenda, S. 62

WELLENDORF hat in seiner Rezension auf die zirkuläre Argumentation bei WITZEL hingewiesen (1).

Die von WITZEL genannten Ursachenfaktoren sind unbefriedigend. Nicht nur, weil die sozialen Normen der Klasse unhinterfragt als gesetzt übernommen werden, sondern auch deshalb, weil diese Normen, die anscheinend von allen "Partnern" (!) "akzeptiert" (!) werden, eine fatale Ähnlichkeit zu dem in diesem Kapitel bei anderen Autoren belegten 'Klassengeist' besitzen (2). Die, wie wir feststellten, jüngste und letzte Studie zu unserer Thematik ist "Der marginale Schüler" von DIECKMANN/ROYL (3). Hinsichtlich der die Marginalität verursachenden Faktoren wurden in einer Schülerbefragung folgende 5 Kriterien herausgefunden: "schulische Leistungsschwäche, anomischer Körperbau, anomische Kleidung, Ungepflegtheit, Umweltfaktoren" (4).

-
- 1) WELLENDORF, F.: Abweichendes Verhalten und die Position des Außenseiters in der Schule. Rezension in: *betrifft:erziehung*, 3. Jg. 1970, 12, S. 39f

So beschreibt WELLENDORF zutreffend die zirkuläre Argumentation WITZELs:

"Weil die Gruppennormen für den Schüler nicht "handlungsbestimmend" sind, gerät er in die Position eines Außenseiters; weil er ein Außenseiter ist, wird er nicht häufig genug mit den geltenden Normen "konfrontiert"; deshalb werden die Normen für ihn nicht "handlungsbestimmend". S. 40

- 2) Diese Normen sind, wie die Vorstellung über gemeinschaftsförderndes Verhalten, bereits vorhanden, wenn der Schülneuling in seiner Klasse sitzt. Der Lehrer als oberster Hüter dieser Normen sorgt auch für ihre Beachtung.

- 3) DIECKMANN, J./ W. ROYL, Der marginale Schüler. Soziale Randständigkeit als Verhaltensvariable, in: *Die Deutsche Schule*, 64. Jg. 1972, Heft 4, S. 213 - 227 u. Heft 5, S. 289 - 302 (Fortsetzung)

Unter dem marginalen Schüler verstehen die Verfasser den "sozial Schlechtweggekommene(n), der entweder unbeliebt oder doch unbeachtet ist". Ebenda, S. 213, Anm. 1

- 4) Ebenda, S. 291

Die zur Illustration angeführten Beispiele sind dürftig und wenig aussagekräftig.

Von größerer Bedeutung erscheint uns jedoch folgende Feststellung der Autoren, die den tatsächlichen Ursachen für Randpositionen beträchtlich näherkommen dürfte:

"Generell kann gesagt werden, daß das sozio-kulturelle Handeln der marginalen Schüler nicht den dominierenden Vorstellungen der Schüler entspricht" (1).

Dabei wird gleichzeitig eingeräumt, daß die Erwartungsstrukturen der befragten Schüler u.a. "auch durch die Äußerungen der betreffenden Lehrkräfte mitgeprägt werden" (2).

Und an anderer Stelle wird ausgeführt:

"Die Einschätzung durch den Lehrer und sein Eingreifen in Konfliktsituationen scheint das Image des Mitschülers gravierend zu beeinflussen. Dieser Machtfaktor, den der Lehrer darstellt, wird bei der Analyse von Gruppenkonstellationen leicht übersehen." (3)

Die Ergebnisse der Lehrerbefragung sind dürftig und liegen weit unter dem, was bereits HÖHN (4) feststellte.

Die Elternbefragung ergab, so die Autoren,

"daß in drei Viertel aller untersuchten Fälle auf die falsche Einstellung der Eltern dem Kind gegenüber und damit auf die spezifische Eltern-Kind-Beziehung das entscheidende Gewicht hinsichtlich der Entscheidung der sozialen Marginalität fällt" (5).

1) DIECKMANN/ROYL, Der marginale Schüler, a.a.O., S. 290

Es wird aber nicht weiter untersucht, durch welche Faktoren diese "dominierenden Vorstellungen" bestimmt werden.

2) Ebenda, S. 290

3) Ebenda, S. 224

Allen Anschein nach haben DIECKMANN/ROYL den Einfluß des Lehrers und schulischer Gegebenheit nicht nur unterschätzt, sondern auch kaum erkannt.

4) Vergl. HÖHN, E.: Der schlechte Schüler, München 1967

5) DIECKMANN/ROYL, a.a.O., S. 294

Die Autoren fahren fort: "Damit wird die grundlegende Bedeutung der binnen-familialen sozio-kulturellen Personenstrukturierung empirisch untermauert."

Leider geben sie keinerlei Hinweise darüber, wie ihre empirischen Untersuchungen angelegt waren.

Die zentrale Hypothese von DIECKMANN/ROYL aber ist - und sie glauben sie durch ihre Einzelfallstudien bestätigt zu sehen -, daß soziale Marginalität ursächlich dadurch entsteht, "daß in irgendeiner Weise von dem in einer gegebenen Schülergruppe bestehenden Normenkodex abgewichen wird" (1). Dieses Abweichen von der Norm, welches auch WITZEL, wie wir gesehen haben, als Ursache für Außenseiterpositionen annimmt, wird von DIECKMANN/ROYL mit dem "Phänomen der Untersozialisation" (2) in Zusammenhang gebracht. So wichtig die Einbeziehung der primären Sozialisation eines Kindes im Hinblick auf mögliche Dispositionen zu Außenseiterstellungen ist, bedeutet sie jedoch bei DIECKMANN/ROYL eine Einengung ihres Untersuchungsansatzes auf psychologische Betrachtungsaspekte, die das Individuum und sein familiäres Milieu in den Mittelpunkt stellen und versuchen, soziale Positionen allein aus der Sicht von Lernprozessen zu interpretieren (3).

1) DIECKMANN/ROYL, Der marginale Schüler, a.a.O., S. 293

Eine Wendung wie "in irgendeiner Weise" ist nicht dazu angetan, einen Sachverhalt mit der nötigen Exaktheit zu analysieren. Soziale Tatbestände werden dadurch höchstens verschleiert.

2) Ebenda, S. 293

Unter dem Begriff "Untersozialisation" wird verstanden "mangelnde Bejahung der Kinder durch die Eltern" (293), "unzulängliche soziale Kontrolle" (293), "Ablehnung des Kindes in der Form der Gleichgültigkeit gegenüber der Sozialisation des Kindes" (294).

An einer anderen Stelle wird als Beispiel für "Untersozialisation" angeführt, daß die Wohnung schmutzig und kaputt ist, die Mutter arbeitet und das betreffende Kind zwei Brüder und eine Schwester hat, auf die es aufpassen muß. Vergl. S. 291

3) So gehen DIECKMANN/ROYL davon aus, die ermittelten Einzelergebnisse im Hinblick "auf das dynamische Rollenkonzept zu interpretieren. Es besagt, daß ein Schüler nicht genetisch zur Randständigkeit oder zur Beliebtheit in einer Gruppe vorbestimmt ist, sondern daß er Rollenpositionen durch Lernprozesse erwerben kann". S. 213

Interessant erscheint es, noch die Ursachen für Außenseitigkeit bei den Autoren zu untersuchen, auf die sich SCHRÖDER bezieht, nämlich bei DÖRING, KRUCKENBERG und H. SCHRÖDER.

DÖRING spricht im Abschnitt "Erscheinungen, die die Gemeinschaft gefährden" (1) von den Gefahren des "Einzelgängertums" (2) für die Gemeinschaft, wobei dieser Begriff synonym für Außenseiter steht. Als Ursache für das Einzelgängertum taucht hier, wie übrigens auch bei KRUCKENBERG, die klischeehafte Vorstellung von der "an sich hochwertigen, aber komplizierten Eigenart" (3) des betreffenden Schülers auf, der von seinen Klassenkameraden nicht verstanden wird (4). KRUCKENBERG führt unter dem Abschnitt "Zersetzungstendenzen (Dissoziation)" (5) ebenfalls das Außenseitertum an, wobei als Ursache das reiche "Innenleben" (6) eines Schülers angegeben wird, das in der Gemeinschaft nicht die rechte Entfaltung finden kann.

"Man will kein 'Herdentier' sein, fühlt sich zu sehr nivelliert, findet kein Verständnis für seine Eigenart, wird daher einsam und verliert den Zusammenhang mit der Klasse, die über den Außenseiter hinwegschreitet, indem sie ihn nicht beachtet oder

1) DÖRING, W.O.: Psychologie der Schulklasse. Eine empirische Untersuchung, Osterwieck am Harz 1927, S. 113ff

2) Ebenda, S. 114

3) Ebenda, S. 114

4) Daneben werden als weitere Ursachen genannt:
Einzelgänger "aus einer gewissen, auf mangelndem Selbstvertrauen beruhenden Menschenscheu" (verzärteltes Mutter-söhnchen), "Einzelgänger aus Eigenbrödelei" und aus "Unbeholfenheit". A.a.O., S. 115

5) KRUCKENBERG, A.: Die Schulklasse, Leipzig 1926, S. 30ff

6) Ebenda, S. 30

bei passender und unpassender Gelegenheit ihr Mütchen an ihm kühlt, bis schließlich eine völlige innerliche und äußerliche Entfremdung eintritt" (1).

Eine verwandte Betrachtungsweise findet sich übrigens auch in einem neueren Werk, bei RUPPERT (2), wo angeführt wird, daß Außenseitertum "Ausdruck des Non-Konformismus" ist (3). Als Ursache wird eine "verminderte Kontaktkapazität" der Klasse genannt (4).

1) KRUCKENBERG, Die Schulklasse, a.a.O., S. 30f

2) RUPPERT, J.P.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Bd. III: Der interne Raum der Schule, Weinheim 1965

3) Ebenda, S. 229

RUPPERT unterteilt bei den Außenseitern in eine negative und eine positive Bestimmung ihrer Funktion. Als negativ wird angesehen, daß der Außenseiter oft "ein Ärgernis für die Gruppe ist"(!) und daher abgeschoben wird. A.a.O., S. 228

"Oft ist er aggressiv, dann wird er hinausgeboxt, oft ist er aber eine "Null", d.h. niemand nimmt Notiz von ihm. Vielleicht ist er aus Mangel an Sozialbedürfnis von Haus aus ein Grenzgänger." (!) S. 228

Hinsichtlich der positiven Bestimmungen fällt die oben ange-deutete klischeehafte Vorstellung wieder auf. "Weil er die Einseitigkeit der Bestimmungsleistung der Gruppe nicht anerkennen kann", steht er am Rand der Gruppe. So wird seine Existenz ein Hinweis auf "eine neuralgische Stelle in dieser Klasse", und treffend fährt RUPPERT jetzt fort: "Je engmaschiger ein Ordnungssystem ist, desto mehr Außenseiter und Randständige darf man erwarten". Einige Sätze danach aber geht es im obigen Sinne weiter: "Am Rande stehen, macht wissend um die Gruppe". S. 229

4) Ebenda, S. 229

Die Ursachen des Außenseitertums, dargestellt in den
pädagogischen Nachschlagewerken

Im "Lexikon der Pädagogik" (1) wird im Ursachenkatalog u.a. genannt:

"Die Lähmung des sozialen Strebens zur Asozialität ist häufig bedingt durch allgemeinen Entwicklungsrückstand, durch körperliche Unbeholfenheit und intellektuelle Schwäche, durch Ängstlichkeit und übergroße Empfindlichkeit. Die Entartung sozialen Strebens zur Antisozialität erwächst auf dem Boden von Selbstsucht, Überheblichkeit, Gewalttätigkeit und Zügellosigkeit" (2).

Überraschend ist die Feststellung, daß das Außenseitertum als "Eigenschaft gewöhnlich anlagemäßig begründet" ist (3). Diese Aussagen nutzen wenig, vor allem wohl deshalb, weil der Verfasser dieses Artikels, H. JOLK, zwei Werke hinzuzog (4),

1) LEXIKON der PÄDAGOGIK, hg. v. Dt. Institut f. wissenschaftl. Pädagogik, Münster, und vom Institut f. vergl. Erziehungswissenschaft, Salzburg, a.a.O.

2) Ebenda, Bd. I, Sp. 270

Zu den Außenseitern werden die Asozialen, Antisozialen und Dissozialen gezählt.

"Den Asozialen fehlt überhaupt jegliches soziale Streben, beim Antisozialen richtet sich das Streben aggressiv gegen die Interessen der Gruppe, u. dem Dissozialen mißlingt die Eingliederung in eine bestimmte Gruppe, während sie ihm in eine andere durchaus möglich ist". Sp. 270

Diese Unterscheidung beruht auf der Aussage von HELLPACH, auf den wir gleich zu sprechen kommen.

3) LEXIKON der PÄDAGOGIK, a.a.O., Sp. 271

4) Neben dem Werk von SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., ist es noch:

HELLPACH, W.: Sozialpsychologie, Stuttgart 1951³
Die 1. Aufl. erschien 1933 unter dem Titel "Elementares Lehrbuch der Sozialpsychologie"

HELLPACH unterscheidet "Grade der Einfügsamkeit in Gemeinschaftsleben schlechthin", wobei eine 'Skala' von den "Konsozialen" über die "Ultrasozialen" bis hin zu den "Dissozialen", "Asozialen" und "Antisozialen" führt.
Vergl. S. 185

deren Aussagen nicht nur teilweise falsch wiedergegeben, sondern völlig widersinnig zu einer neuen 'Aussage' zusammenge kittet wurde (1).

Die neue Ausgabe von 1970 (2) bemüht sich sichtlich um eine differenzierte Aussage.

Im "Pädagogisches Lexikon in 2 Bänden" (3) wird der Außenseiter als Extrem des unbeliebten Schülers hingestellt. Als Ursache seines Außenseitertums wird angesehen, daß er sich "der ihm von der Gesellschaft zugewiesenen Rolle" widersetzt (4).

- 1) So werden z.B. von SCHRÖDER nur bestimmte Verhaltensweisen als anlagebedingt dargestellt, nicht aber das 'Außenseitertum als Eigenschaft'. Die bei SCHRÖDER aufgeführten Grundformen der Außenseitertum werden in sinnentstellender Weise mit der reichlich dubiosen Skala der 'Einfügsamkeiten in das Gemeinschaftsleben' von HELLFACH in Verbindung gebracht.
- 2) Es handelt sich hierbei um das
LEXIKON der PÄDAGOGIK. Neue Ausgabe in 4 Bänden, a.a.O.,
Bd. I, S. 101f
Hier heißt es in dem Artikel von K.H. Wachter:
"Die eine Außenseiterrolle begünstigenden Faktoren können nie absolut, sondern nur in bezug auf die Standards einer Gruppe bestimmt werden. Häufig erschweren mangelnde Soziabilität und pathologische Persönlichkeitsstrukturen die Integration des A.s. Meist aber sind sozial unerwünschte Eigenschaften, wie Aggressivität, Unehrlichkeit und Gehemtheit, nicht Grund, sondern Folge einer A. position. Stärkere Beachtung verdienen sozial bewertete Attribute, die sich oft als primärer Anlaß einer Diskriminierung enthüllen, wie körperl. Auffälligkeiten, äußere "Verwahrlosung", soziale und politische Herkunft usw.", S. 101f
- 3) PÄDAGOGISCHES LEXIKON in 2 Bänden. Hrg. v. Horney, Ruppert, Schultze, a.a.O.
- 4) Ebenda, Bd. I, Sp. 233
Der betreffende Artikel stammt von L. Müller

Im "Handbuch für Lehrer" (1) stellt KIRSCHHOFF wie bereits erwähnt (2) fest, daß es "zum Außenseiter prädestinierte Kinder" gibt (3). Ein wenig orakelhaft wird dann als Ursache angegeben, daß es sich hierbei um Kinder handelt, "die noch verbliebene oder sich ausformende Züge des Klassenalters tragen" (4).

Die Ergebnisse der Ursachenanalyse

1. Das Außenseitertum wird primär unter individualpsychologischen Aspekten betrachtet. Teilweise wird das Außenseitertum als anlagebedingt interpretiert. Das Verhalten des Außenseiters gilt oft als Ursache, nicht als Folge seiner sozialen Randposition.

1) HANDBUCH FÜR LEHRER, Hrsg. Horney/Merkel/Wolff, a.a.O.

2) Vergl. S. 15 dieser Arbeit

3) KIRSCHHOFF, Mißerfolge und Konflikte und ihre Bedeutung im schulischen Leben, in: Handbuch für Lehrer, Bd. III, a.a.O., S. 567

Diese prädestinierten Kinder sind u.a. Sitzbleiber. KIRSCHHOFF geht von der Annahme aus, daß in der Grundschule ein Makel doppelt schwer wirkt.

"Regelverstoß und Abweichen von der Erwartungsnorm wird nicht nur beim Spiel, sondern auch in der Schule ernst vermerkt. Merkmale des Andersartigen werden mit Erstaunen und auch belächelt wahrgenommen, und das Kind, das solche Merkmale aufweist, wird verlacht, gehänselt. Der Sitzbleiber fällt aus der Norm heraus". S. 565

Die Ursachen dieses Verhaltens der Mitschüler aber bleiben ungeklärt.

4) Ebenda, S. 566

2. Im sozialen Feld der Schule, das vereinfachend, nicht der Wirklichkeit entsprechend dargestellt wird im Schema "Klassengemeinschaft/Außenseiter", erscheint die Situation des Außenseiters rückführbar auf individuelles Fehlverhalten. Nicht der Gruppennorm entsprechendes oder feindliches Verhalten bedingt seine besondere Lage. Die Normen der Gruppe werden dabei nicht weiter überprüft.
3. Die schulische Realität ist aus der Betrachtungsweise ausgeklammert. Nicht die Schule als Institution zur Verteilung von Sozialchancen, bzw. der Zementierung sozialer Unterschiede als Abbild gesellschaftlicher Schichtung, sondern Schule als Gemeinschaft, als Intimbeziehung zwischen Schüler/Schüler und Lehrer/Schüler rückt in den Vordergrund.
4. Den Untersuchungen liegt oft ein Gemeinschaftsbegriff zugrunde, der nicht als Konstrukt im Sinne eines Modells von Hypothesen aufgefaßt wird, sondern als metaphysischer Substanzbegriff. Der Gemeinschaftscharakter der Klasse wird vorgegeben und nicht weiter analysiert.

Nach diesem Überblick über die in der bisherigen Forschung festgestellten Ursachen für Außenseitertum wollen wir uns mit dem Gemeinschaftsbegriff, der in diesen Untersuchungen eine besondere Rolle spielt, näher befassen.

4 Die Bedeutung des Gemeinschaftsbegriffs für die
Außenseiterproblematik, dargestellt an der Unter-
suchung von SCHRÖDER

Aus folgenden Gründen erscheint es uns wichtig, näher auf den Begriff "Gemeinschaft" einzugehen:

1. In der Arbeit von SCHRÖDER nimmt dieser Begriff eine zentrale Stellung ein. Er ist für SCHRÖDER das bestimmende Element schulischer 'Wirklichkeit'. Auf dem Hintergrund der Gemeinschaft wird das Leben der Klasse und des Außenseiters gesehen und beurteilt.
2. Auch die sich auf SCHRÖDER berufenden oder unabhängig von ihrer Untersuchung entstandenen Arbeiten und Artikel in pädagogischen Nachschlagewerken über das Außenseitertum stellen den Begriff Gemeinschaft in den Vordergrund. Klasse und Gemeinschaft scheinen dabei eine notwendige Beziehung einzugehen.
3. In der pädagogischen Theorie und Praxis der letzten 50 Jahre spielt der Gemeinschaftsbegriff eine entscheidende Rolle (1).

Es soll nun versucht werden, anhand der Quellen des SCHRÖDERschen Gemeinschaftsbegriffs nicht nur seine inhaltliche Füllung herauszuarbeiten, sondern auf die damit verbundene Einstellung dem Außenseiter gegenüber hinzuweisen und mögliche Konsequenzen für unsere Arbeit zu ziehen.

-
- 1) Wir werden noch im Abschnitt "Der Außenseiter und die Gemeinschaftsideologie der Volksschule" (wir betrachten die Gemeinschaftsideologie als Ursache für Außenseitertum) ausführlich dazu Stellung nehmen und auch auf die gesellschaftliche und politische Bedeutung dieser Gemeinschaftsideologie hinweisen.

4.1 Der Gemeinschaftsbegriff bei SCHRÖDER

"Solange Außenseiter zu finden sind, kann die Klassengemeinschaft nicht umfassend sein. Das aber bedeutet eine Hemmung für die volle Entfaltung rechten Klassengemeinschaftslebens und damit auch eine Einschränkung der Förderungsmöglichkeiten für ihre Glieder." (1)

Gemeinschaft ist für SCHRÖDER Aufgabe im Sinne einer Bildungsvorstellung, deren Ziel die Eingliederung des Einzelnen in die Volks- und Kulturgemeinschaft ist (2). Gemeinschaft wird

1) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 85

Die zentrale Aussage, Klassengemeinschaft als Voraussetzung für Entfaltung und Förderung der einzelnen Schüler, finden wir in der Regel bei allen Pädagogen, welche die Gemeinschaft als das Kennzeichen der Klasse schlechthin ansehen.

So geht, um nur ein Beispiel zu nennen, GAUDIG davon aus, daß Klassenbewußtsein im Sinne von Wir-Bewußtsein nötig ist, damit das Klassenleben zu einer Existenzform (!) führt, die zu 'höherem 'Seelenleben' fähig ist".

GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 2 Bde. Leipzig 1917, Bd. I, S. 141

Vergl. dazu auch das Kapitel "Die Schulklasse", ebenda, S. 133ff

2) Vergl. SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 10

Ähnliche Vorstellungen, teilweise präziser formuliert, finden wir auch bei den Autoren, die SCHRÖDER beeinflussen haben.

So führt KRUCKENBERG aus:

"Die Gemeinschaft, in die jeder werdende Kulturmensch eingefügt wird, ist die Schule, insbesondere die Schulklasse".

KRUCKENBERG, Die Schulklasse, a.a.O., S. IX

Daß die Eingliederung in die Schulklasse nur ein vorläufiges Ziel ist, das dem Endziel, der Eingliederung in die Volksgemeinschaft untergeordnet bleibt, wird bei DÖRING in aller Deutlichkeit festgestellt.

"Die neue Schule will auch als Ganzes eine Lebensgemeinschaft sein, die zu Lebensäußerungen und -wirkungen fähig, die wirklich innerlich lebendig ist. Sie will im Körper der Volksgemeinschaft ein lebenswichtiges Organ darstellen, dessen Unterorgan, die Schulklassen, Lebensgemeinschaften engerer Ordnung bedeuten, deren lebendige Zellen die einzelnen Kinder sind". A.a.O., S. 215

Fortsetzung S. 41

Bedingung, Träger und Mittel der Erziehung, "besonders als Mittel der Erziehung zur Gemeinschaft" (1).

Familie und Schule sind ihrer Ansicht nach die beiden Gemeinschaftsformen, die einen "ausschlaggebenden Einfluß bei der Erziehung des Kindes zu Gemeinschaft" (2) haben, wobei der Schulgemeinschaft noch eine besondere Bedeutung zukommt. Im Gegensatz zur Familie, in welcher das Prinzip der Autorität herrscht, nimmt in der Schule die "persönliche Autorität immer mehr ab und wird ersetzt durch Gemeinschaftsgeist" (3).

"Das Kind lernt frei am Gemeinschaftsleben teilnehmen, sein Handeln nach den gültigen sozialen Normen regeln." (4)

Fortsetzung der Anmerkung 2 von S. 40

So ist es dann von der Klassengemeinschaft zur Schulgemeinschaft nur ein Schritt auf dem Weg zum Endziel, welches heißt: "als Erwachsene der Volksgemeinschaft und durch sie der Menschheit zu dienen".

DÖRING, Psychologie der Schulklasse, a.a.O., S. 216

1) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 10

2) Ebenda, S. 10

3) Ebenda, S. 11

Eine sehr merkwürdige Behauptung, vor allem dann, wenn wir an die schulische Realität denken, wo die Autorität des Lehrers eine bestimmende Funktion ausübt und zumindest in der Volksschule oft Ähnlichkeit mit der väterlichen Autorität hat. Die Schule befindet sich geradezu "im Schlepptau einer ständigen Reproduktion von autoritätsgebundenem Verhalten, das durch die Familie tradiert wird..."

LUTZMANN, K.: Pädagogische Autorität in der demokratisierten Schule, in: Ch. Dannenmann/ L.M. Reichardt/ H.J. Schoeps (Hrsg.) Demokratisierung der Schule, Villingen 1969, S. 173

4) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 11

Die "gültigen sozialen Normen" werden dabei nicht mehr hinterfragt. Inwieweit diese Normen nichts anderes beinhalten als die Erhaltung von Herrschafts- und Abhängigkeitsverhältnissen, womöglich tradierte Herrschaftsstrukturen verinnerlichen und damit soziale Ungleichheit perpetuieren, rückt überhaupt nicht in den Fragehorizont.

Nachdem die Klasse der Schulneulinge gebildet wurde (ihr Zustandekommen beruht allein auf äußerlichen Faktoren, wie Wohn-
gegend, Geburtsdatum), ist sie zunächst ein "Aggregat" oder
"Zweckverband" (1). Gleichzeitig setzt jedoch ein tiefgreifen-
der Wandel ein. Das dauernde Zusammensein der Schüler, ihre
gemeinsamen Tätigkeiten usw. bedingen, daß "mehr und mehr eine
ähnliche Verfassung des Denkens, Fühlens und Wollens" ent-
steht (2). Der Zweckverband verwandelt sich in einen "Ge-
sinnungsverband" (3).

Nicht mehr die einzelnen, verschiedenen Iche, sondern das eine
Wir, die Klasse, "die sich in ihrer inneren Verbundenheit als
Klasse, als Wir, als Gemeinschaft erlebt und weiß" (4), be-
herrscht nun den Raum der Schule.

"Miteinander, gegenseitig-gemeinsames Verständnis, innere Ver-
bundenheit und das Erlebnis dieser Verbundenheit, die Merkmale
echter Gemeinschaft sind mithin in der Klasse sehr wohl möglich."
(5)

Spätestens hier zeigt sich endgültig die Gefahr, die in einer
derartigen Vorstellung von Schule und Gemeinschaft enthalten
ist. Jeder Schüler, der sich nicht schnell und reibungslos den
Forderungen des 'Wir', der 'Gemeinschaft' unterwirft, wird
zwangsläufig Außenseiter. Für divergierendes Denken und Handeln

1) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 11

2) Ebenda, S. 12

KRUCKENBERG schildert diesen Vorgang, der in der Zeit nach
der Einschulung vor sich geht, folgendermaßen:
"Die Welt, in der der einzelne sich als Individuum fühlte
und seinem Ichbewußtsein gemäß handelte, tritt zurück. Ein
Neues, Andersartiges, Geheimnisvolles zieht ihn in seinen
Bann; er fühlt sich mit seinen Schicksalsgenossen in gleicher
oder ähnlicher Erwartung verbunden, sich in gewisser Weise
zu ihnen gehörig, und auf das Kommende reagiert er nicht
nur mit seinem "Ich" und "Mein", sondern je länger, um so
stärker mit dem "Wir" und "Unser".

KRUCKENBERG, Die Schulklasse, a.a.O., S. 6

3) SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 12

Sie benutzt hier einen Begriff, der von KRUCKENBERG stammt.

4) SCHRÖDER, ebenda, S. 12

5) Ebenda, S. 12

ist in dieser, eine heile Welt verkörpernden Gemeinschaft kein Platz. Die unhinterfragt bleibenden, für alle gültigen sozialen Normen, sind die Richtschnur des Verhaltens. Glied der Gemeinschaft oder Außenseiter, heißt die Alternative. Wer nicht mitmacht, nicht seine Pflichtübung in 'Gemeinschaft' erfüllt, handelt gemeinschaftsfeindlich und steht am Rand. Er ist Anwärter für eine Außenseiterposition.

4.2 Die Quellen des Gemeinschaftsbegriffs von SCHRÖDER

Die Gemeinschaftsvorstellungen bei SCHRÖDER sind wesentlich von folgenden Autoren und ihren Werken beeinflusst worden:

TÖNNIES (1), VIERKANDT (2), SPRANGER (3), STERN (4), KRUCKENBERG (5), DÖRING (6) und H. SCHRÖDER (7).

-
- 1) TÖNNIES, F.: Gemeinschaft und Gesellschaft, Berlin 1922, 4. u. 5. Aufl. Die 1. Aufl. erschien 1887
 - 2) VIERKANDT, A.: Gesellschaftslehre, Stuttgart 1923
 - 3) SPRANGER, E.: Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1960²⁶. Die 1. - 2. Aufl. erschien 1924
 - 4) STERN, W.: Person und Sache. System des kritischen Personalismus, Bd. III: Wertphilosophie, Leipzig 1924
Bd. I: Ableitung und Grundlehre 1906
Bd. II: Die menschliche Persönlichkeit 1918
 - 5) KRUCKENBERG, A.: Die Schulklasse, Leipzig 1926
 - 6) DÖRING, W.O.: Psychologie der Schulklasse, Osterwieck am Harz 1927
 - 7) SCHRÖDER, H.: Soziologie der Volksschulklasse, Halle/Saale 1928

Daneben ist noch der Einfluß NATORPs (1) u.a. zu nennen.

Wir beginnen mit TÖNNIES, der den Begriff Gemeinschaft einführte.

Dieser Terminus, von dem KÖNIG (2) feststellt, daß er in der deutschen Soziologie aufgrund seiner Mehrdeutigkeit eine "verhängnisvolle Rolle" (3) spielt, wurde von TÖNNIES als Gegenbegriff zum Terminus Gesellschaft gesetzt, da er glaubte, wie König ausführt, "die Mannigfaltigkeit soziologischer Grundbegriffe durch die Entgegensetzung von Gemeinschaft und Gesellschaft (zu) erfassen"..... "während die beiden Worte ursprünglich gar keinen Gegensatz bilden...." (4).

-
- 1) NATORP, P.: Sozialpädagogik, Stuttgart 1922⁵
ders.: Individuum und Gemeinschaft, Jena 1921

NATORPs pädagogische Theorie steht unter der Idee der Gemeinschaft. TUGGENER spricht davon, daß NATORP "dem Individualismus des Humanitätsgedankens einen Sozialidealismus der Gemeinschaft gegenüber(stellt)".

TUGGENER, H.: Der Lehrer, Zürich 1962, S. 15

Für NATORP ist "Erhebung zur Gemeinschaft .. Erweiterung des Selbst" (S. 86). Gemeinschaft ist für ihn Strukturelement menschlicher Existenz schlechthin. Von der Familie über die Gemeinde bis hin zum Staat und zur Menschheit wird alles unter dem Aspekt der Gemeinschaft gesehen. Es sind jeweils Verbände von Zellen im Organismus menschlichen Gemeinschaftslebens.

Vergl. NATORP, Sozialpädagogik, a.a.O., S. 93ff

Neben NATORP sei noch verwiesen auf:

GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Bd. I, Leipzig 1917

LITT, Th.: Individuum und Gemeinschaft, Leipzig 1926³

- 2) KÖNIG, R.: Gemeinschaft, in: R. König (Hrsg.), Soziologie. Fischer-Lexikon Bd. 10, Frankfurt/M. 1958, 101. - 125. Ts. 1962, S. 83ff

- 3) Ebenda, S. 84

- 4) Ebenda, S. 84

Zur Entwicklung des Gemeinschaftsbegriffs und seiner heutigen Ersetzung durch Termini wie "Intimgruppe" oder "Primärgruppe" vergl. den oben genannten Artikel Gemeinschaft im Fischer-Lexikon, S. 84

Gemeinschaft ist für TÖNNIES "reales und organisches Leben"(1).
"Alles vertraute, heimliche, ausschließliche Zusammenleben (so
finden wir) wird als Leben in Gemeinschaft verstanden." (2)

Demgegenüber ist Gesellschaft als Öffentlichkeit, als "die
Welt" definiert (3).

In der Gesellschaft leben zwar auch, wie in der Gemeinschaft,
Menschen auf friedliche Art nebeneinander, aber entscheidend
ist nach TÖNNIES, daß sie hier "nicht wesentlich verbunden,
sondern wesentlich getrennt sind" (4).

Was nun die Gemeinschaft auszeichnet, sie fest verknüpft, sind
nach TÖNNIES: Eintracht oder Familien-Geist (concordia) und

1) TÖNNIES, Gemeinschaft und Gesellschaft, a.a.O., S. 3

2) Ebenda, S. 3

3) Ebenda, S. 4

4) Ebenda, S. 39

In dieser Zentralthese, die Gemeinschaft von Gesellschaft
unterscheidet, heißt es:

"Die Theorie der Gesellschaft konstruiert einen Kreis von
Menschen, welche, wie in Gemeinschaft, auf friedliche Art
nebeneinanderleben und wohnen, aber nicht wesentlich ver-
bunden, sondern wesentlich getrennt sind, und während dort
verbunden bleibend trotz aller Trennungen, hier getrennt
bleiben trotz aller Verbundenheiten. Folglich finden hier
keine Tätigkeiten statt, welche aus einer a priori und
notwendigerweise vorhandenen Einheit abgeleitet werden
können, welche daher auch insofern, als sie durch das
Individuum geschehen, den Willen und Geist dieser Einheit in
ihm ausdrücken, mithin so sehr für die mit ihm Verbundenen
als für es selber erfolgen. Sondern hier ist ein jeder für
sich allein, und im Zustand der Spannung gegen alle
übrigen."

Verständnis (consensus) (1).

Diese wenigen Zitate sind für die Skizzierung des von TÖNNIES eingeführten Gemeinschaftsbegriffs ausreichend.

Von Bedeutung ist die Weiterentwicklung dieser Gedankengänge, wobei zunächst VIERKANDT zu nennen ist, der in seinem Vorwort zur "Gesellschaftslehre", die sich im Untertitel "Hauptprobleme der philosophischen Soziologie" nennt, u.a. ausführt: "Was Tönnies in seiner Entdeckung der Gemeinschaft als einer besonderen Lebensform begonnen hatte, ist hier folgerecht zu Ende geführt." (2)

Im Kapitel III, "Die gesellschaftlichen Grundverhältnisse" (3), bringt VIERKANDT neben der Unterscheidung in Gemeinschaft und Gesellschaft eine reichhaltige Differenzierung des Terminus Gemeinschaft. So unterscheidet er neben der "Lebensgemeinschaft" noch die "Gefühlsgemeinschaft" und die "Zweckgemeinschaft" (4). Das Wissen um die Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft ruft nach VIERKANDT beim Einzelnen ein "charakteristisches Gesamtgefühl" hervor, welches er als "Heimgefühl" bezeichnet (5).

1) Vergl. TÖNNIES, Gemeinschaft und Gesellschaft, a.a.O., S. 19ff

Verständnis ist dabei "gegenseitig-gemeinsame, verbindende Gesinnung, als eigener Wille einer Gemeinschaft"...."Sie ist die besondere soziale Kraft und Sympathie, die Menschen als Glieder eines Ganzen zusammenhält" (S. 19).

Eintracht ist "eine herzliche Verbundenheit und Einigkeit" (S. 21).

"Verständnis und Eintracht ist also eines und dasselbe: gemeinschaftlicher Wille in seinen elementaren Formen: als Verständnis in seinen einzelnen Beziehungen und Wirkungen, als Eintracht in seiner gesamten Kraft und Natur betrachtet." (S. 21)

2) VIERKANDT, Gesellschaftslehre, a.a.O., Vorwort S. III

3) Ebenda, S. 179ff

4) Vergl. ebenda, S. 201

5) Ebenda, S. 210

Für unsere Thematik von Bedeutung aber ist die weitere Differenzierung der Gemeinschaft nach ihrer 'Tiefe'. Hier lassen sich nun zwei weitere Typen des Gemeinschaftsverhältnisses feststellen, die "Erlebnismgemeinschaft" und die "Wesensgemeinschaft" (1). Zur Wesensgemeinschaft, welche die ganze Person umfaßt (2), ist auch die Schulklasse zu zählen (3). Bei SPRANGER finden wir in seiner "Psychologie des Jugendalters" ähnliche Unterscheidungen. Besonders seine "Wesensgemeinschaften" zeigen überraschende Ähnlichkeit zur Bestimmung bei VIERKANDT.

SPRANGER nimmt eine Unterteilung der Gesellschaft in:

1. Zweckverbände
2. Wertgemeinschaften
3. Wesensgemeinschaften, "wenn sie die Totalität des persönlichen Werterlebens ganz oder annähernd umfassen" (4), und
4. Blutgemeinschaften vor.

1) VIERKANDT, Gesellschaftslehre, a.a.O., S. 219

"In der Erlebnismgemeinschaft beschränkt sich die Gemeinschaft auf einzelne Erlebnisse. In der Wesensgemeinschaft umfaßt sie die ganze Persönlichkeit: das Ichbewußtsein umfaßt hier die übrigen Genossen und die ganze Gruppe und deren Angelegenheiten mit, und die Genossen der Gruppe vereinigen sich in dieser Hinsicht in einem Wirbewußtsein." S. 219

2) Dieses die ganze Person umfassende Verhältnis läßt sich nun in 2 Richtungen feststellen:

1. Der Einzelne fühlt sich mit seinen Genossen "innerlich zu einem Ganzen verbunden. Sprachlich äußert sich dieser Zustand durch die Anwendung der Wörter "wir" und "unser" (S. 220).
Das "Phänomen des Wir-bewußtseins" tritt auf (S. 220).

2. Das Selbstgefühl des Einzelnen und das seiner Genossen "klingen zusammen zu einem kollektiven Selbstgefühl bei Auszeichnungen und Ehrungen des Ganzen oder bei dem Bewußtsein seiner Leistungen und Verdienste"...."die Gruppe und ihre Angelegenheiten stehen ihm nicht als "fremd" gegenüber, sondern sind seine "eigenen" (S. 220).

3) VIERKANDT, Gesellschaftslehre, a.a.O., S. 220

4) SPRANGER, Psychologie des Jugendalters, a.a.O., S. 130

Zu einer weiteren Bereicherung des Gemeinschaftsbegriffs trägt die personalistische Philosophie STERNs bei (1).

Außer echten Gemeinschaften gibt es nach STERN auch noch personenähnliche (personoide) Gebilde, die als Auswirkungen echter Personen anzusehen sind (2). Zu diesen personoiden Gebilden zählt auch die Schule (3).

Zweifelsohne ist der SCHRÖDERsche Gemeinschaftsbegriff von den eben genannten Autoren nicht unwesentlich beeinflusst worden. Außerdem müssen noch kurz drei weitere Autoren und ihre Gedankengänge angeführt werden, weil bei diesen der Versuch unternommen wurde, Ideen von TÖNNIES, SPRANGER u.a. in die pädagogische Vorstellung von Klassengemeinschaft einzubringen. Es handelt **sich** dabei um KRUCKENBERG, DÖRING und H. SCHRÖDER.

So spricht KRUCKENBERG, der ausführlich Bezug nimmt auf TÖNNIES (4), vom "Geist der Schulklasse", der sich dann zwangs-

1) Wir beziehen uns hierbei auf Bd. III: Wertphilosophie seines 3 bändigen Werkes 'Person und Sache'.

2) Zu den Vorstellungen STERNs über das Wesen der Person vergl. S. 62ff.

Hinsichtlich personoider Gebilde führt er aus:

"Es gibt Gebilde, die eine Art Zwischenstellung zwischen Person und Sache einzunehmen scheinen: sie mögen personoide Gebilde heißen. Sie sind nicht eigentliche echte Personen - denn das entscheidende Merkmal, die Zielimmanenz des Funktionierens, kommt ihnen nicht als eine endgültige, wesenseigene Bestimmung zu. Aber sie sind doch andererseits mit einer relativen - sozusagen vorläufigen oder einseitigen - Selbständigkeit begabt, sind nicht in jedem Moment und in jeder Einzelfunktion nur Material und Dienstbarkeit". A.a.O., S. 100

3) Ebenda, S. 102

4) Vergl. KRUCKENBERG, Die Schulklasse, a.a.O., S. 38ff

läufig entwickelt, wenn aus dem ursprünglichen Zweckverband ein Gesinnungsverband wurde (1).

DÖRING selbst zeigt die Verarbeitung der oben skizzierten Gemeinschaftsvorstellungen in einer Theorie der Schulklasse auf, wenn er feststellt:

"Die Schulklasse ist den Gemeinschaften im Sinne von Tönnies zuzurechnen, genauer gesehen: den Wesensgemeinschaften im Sinne von Spranger, und zwar den personähnlichen Gemeinschaften im Sinne von Stern." (2)

-
- 1) Vergl. KRUCKENBERG, Die Schulklasse, a.a.O., S. 41

"Geist" versteht dabei KRUCKENBERG als ein heuristisches Prinzip; er will darunter nur (!) "eine gemeinsame seelische Grundhaltung verstehen, die doppelter Art ist: das Wort "Geist" bezeichnet einmal seelische Vorgänge und Verhaltensweisen, Akte überindividueller Natur, zum anderen seelische Inhalte" (42).

"Gewisse Grundrichtungen des Denkens, Fühlens und Handelns verfestigen sich; es bilden sich bestimmte Anschauungs- und Wertungsweisen heraus, die für die Klasse charakteristisch sind." (42)

"Die eine Klasse ist begabt, die andere dumm; die eine ist fleißig, die andere faul; diese ist verlogen, jene aufrichtig." (42)

Daneben bezeichnet "Geist" bei KRUCKENBERG auch die Summe von sittlichen und rechtlichen Normen und Gesetzen, Sitten und Bräuchen usw., die für alle Klassenmitglieder gelten. Vergl. S. 43.

Diese Dinge nun liegen nicht mehr in der Klasse, sie sind "im Anschluß an Hegel" der "objektive Geist" (43). Dieser objektive Geist, der verhältnismäßig unabhängig von den einzelnen ist, entwickelt sich gemäß seiner Eigengesetzlichkeit und wirkt auf die Klasse zurück.

"Als Träger des objektiven Geistes ist somit die Klasse eine Form des eigenen Lebens, die der Schüler mit erzeugt; zugleich ist sie aber auch eine Lebensform, in die er hineingestellt ist, die ihn ihrerseits formt und gestaltet." (43)

- 2) DÖRING, Psychologie der Schulklasse, a.a.O., S. 6

Darüber hinaus finden wir bei ihm noch recht interessante Ausführungen über den objektiven und den subjektiven Klassengeist (1), die zum Teil eine auffallende Nähe zu KRUCKENBERG verraten (2).

Auch bei H. SCHRÖDER nimmt der Gemeinschaftsgedanke eine zentrale Stellung ein. So wird die Schulklasse für ihn zur "Lebensgemeinschaft" (3), zur "Bildungsgemeinschaft" (4), zu einer "Zelle im großen lebendigen Organismus" (5).

Wie bei KRUCKENBERG und DÖRING taucht auch bei H. SCHRÖDER wieder der Klassengeist (6) auf, dessen Realisation sich keineswegs im "Dreiklang von Moral, Sitte und Brauch" (7) erschöpft,

1) DÖRING, Psychologie der Schulklasse, a.a.O., vergl. dazu den 6. u. 7. Abschnitt, S. 124ff u. 137ff

So führt er z.B. aus:

"Auf der Grundlage des die einzelnen Glieder zusammenschmelzenden Verbundenheitsgefühls, des Wirbewußtseins, bringt nun die Klassengemeinschaft seelische Erscheinungen hervor, die wir in ihrer Gesamtheit den Klassengeist nennen. Verdichten sich diese Erscheinungen zu geistigen Gebilden, die unabhängig von den einzelnen Trägern des Wirbewußtseins bestehen, wie z.B. Gewohnheiten, Sitten der Gemeinschaft, so nennen wir ihre Gesamtheit den objektiven Klassengeist. Sind dagegen diese Erscheinungen an die jeweiligen Glieder der Gemeinschaft gebunden, so heißt ihre Gesamtheit der subjektive Klassengeist." S. 124

2) Vergl. dazu KRUCKENBERG, Die Schulklasse, a.a.O., S. 41ff

3) SCHRÖDER, H., Soziologie der Volksschulklasse, a.a.O., S. 30ff

4) Ebenda, S. 163ff

5) Ebenda, S. 30

6) SCHRÖDER definiert dabei den Klassengeist wie folgt:

"Wir haben es also mit einer geistigen Struktur zu tun, die wohl im leiblich-seelischen Mit- und Gegeneinander der Schüler entsteht, aber überpersönlich ist." S. 60

7) Ebenda, S. 55

sondern darüber hinaus wirksam "in die Lebens- und Erlebensprozesse der Gemeinschaft wie in die des Einzelnen ein(greift)" Dieser Klassengeist aber, der formendes und bestimmendes (1). Element der Klassengemeinschaft ist, wird entscheidend durch den Lehrer, durch seine Persönlichkeit geprägt (2). Wo diese Lehrerpersönlichkeit von einem "regen Machttrieb" (3) bestimmt wird, ändert sich die soziale Situation einer Klasse. "Die Objektivationen des Klassengeistes sind Realisationen von Anschauungen und Willensrichtungen des Lehrers." (4)

In einer so gedachten 'Wirklichkeit' von Klasse wird das Außenseitertum zwangsläufig als "Verfallsphänomen" betrachtet, das bei "häufigem und mehrfachem Auftreten in der Tat die Zerstörung der Gemeinschaft" (5) bedingen muß. So jedenfalls sieht es H. SCHRÖDER. Wie das Kapitel über "Die Gemeinschaftsideologie in der Volksschule" in dieser Arbeit noch zeigen wird, nimmt der Gemeinschaftsbegriff auch in der gegenwärtigen Volksschule einen wichtigen Platz ein. Er feiert wieder fröhliche Urständ und spielt, in Anlehnung an KÖNIG gesprochen, auch in der Pädagogik eine 'verhängnisvolle Rolle' (6).

Auch aus diesem Grund schien es uns wichtig, die Quellen des SCHRÖDERSchen Gemeinschaftsbegriffs aufzudecken und die einzelnen Definitionen ausführlicher widerzugeben.

1) H. SCHRÖDER, Soziologie der Volksschulklasse, a.a.O., S. 55

2) Vergl. ebenda, S. 63

3) Ebenda, S. 65

4) Ebenda, S. 65

5) Ebenda, S. 153

6) Als Beispiel führen wir nur das gerade von Junglehrern häufig benutzte Werk von STÖCKER: "Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung" an, das 1954 in 1. Aufl. erschien. Uns lag die 11. Aufl. (!) von 1960 vor. Hier widmet STÖCKER dem Thema "Die Schulklasse als Unterrichts- und Erziehungsgemeinschaft" (S. 298ff) einen ganzen Abschnitt, wobei er sich zum Teil auf seinen Aufsatz "Die Schulklasse als Erziehungsgemeinschaft", in: Schola, 1950, S. 723 - 737, stützt.

4.3 Gemeinschaftsbegriff und Außenseiter

Zusammenfassend läßt sich der in diesem Kapitel dargestellte Gemeinschaftsbegriff als Substanzbegriff im Sinne einer gedachten oder auch unterstellten Einheit (Schulklasse) bezeichnen, wobei in diesen Begriff gleichzeitig eine normative Kraft projiziert wird. Gemeinschaft gilt als vorgegeben, der einzelne Schüler ist nur noch einzufügen. Gemeinschaft erscheint als ein Übersubjekt, als säkularisiertes 'corpus mysticum', in dem alle Teilglieder ihren Platz haben.

Ihre notwendige Ergänzung bzw. Absicherung findet diese Gemeinschaftsvorstellung in dem ihr entsprechenden Lehrerbild. Person und Funktion des Lehrers werden, vor allem im Verhältnis zum Schüler, vollkommen idealisiert oder gar mythologisiert (1). Die schulische Realität wird ausgeklammert, bzw. kann nicht erfaßt werden. Die Reduktion schulischen Geschehens auf ein Ich-Du-Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler in einer harmonisierenden Gemeinschaftsatmosphäre verschleiert die realen Gegensätze zwischen Lehrer und Schüler, übersieht, daß die schulische Wirklichkeit von anderen Faktoren entscheidend geprägt wird, wie etwa organisatorisch formale Struktur, Stoff-

1) So spricht KERSCHENSTEINER davon, daß ein "geheimes Band die Seele des Erziehers mit jedem einzelnen Schüler verbindet..." S. 101

Und er geht sogar soweit zu behaupten: "Vielleicht ist immer etwas Irrationales in dieser Wechselbeziehung." S. 102

Die psychologische Struktur des Lehrers muß u.a. gekennzeichnet sein von dauernder "Aufwühlbarkeit für geistige Werte", vom "Trieb der geistigen Hilfsbereitschaft". S. 82

KERSCHENSTEINER, G.: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, München/Düsseldorf 1952⁵, 1. Aufl. 1921

Vergl. dazu auch die zwar erst 1957 erschiene Schrift über SPRANGERS Vorstellungen vom Wesen des Lehrers, deren Gedankengänge aber schon in Werken dieses Zeitabschnittes feststellbar sind.

SPRANGER, E.: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1957

inhalte, Unterrichtsstile usw..Gleichzeitig unterliegt die Außenseiterproblematik in einem solchen Bild von schulischer 'Realität' einem Zirkelschluß:

Weil ein Schüler nicht vom Gemeinschaftsgeist, der in bzw. über der Klasse zu schweben scheint, erfaßt wird, nicht die 'gültigen sozialen Normen', die daraus abgeleitet werden, anerkennt, sich anders als erwartet verhält, wird er in eine Außenseiterposition gedrängt. Weil er Außenseiter ist, kommt er nicht in Kontakt mit dem ^Klassengeist, wird von ihm nicht durchdrungen, nicht von der mystischen Verbindung erfaßt und kann so kein Glied der Gemeinschaft werden.

Diesem Zirkel kann man nur durch eine radikale Absage an einen so verstandenen Gemeinschaftsbegriff entgehen, der in den Bereich idealistischer, philosophisch spekulativer Vorstellungen gehört.

Die Klasse ist nicht auf Gemeinschaft hin konzipiert, was aber nicht ausschließen muß, daß innerhalb ihres Raumes gemeinschaftliche Bindungen (z.B. Freundschaften) entstehen können.

Es ist nach diesen Erörterungen offenkundig, daß diese Vorstellungen über Klassen- und Schulgemeinschaft zur Entstehung von Außenseitertum beitragen können.

Die weitaus größere Gefahr aber liegt darin, daß nach den tatsächlichen Ursachen für Außenseitertum nicht mehr gefragt wird, da sie doch scheinbar offenkundig sind: nämlich gemeinschaftsfeindliches und -schädigendes Verhalten. Die 'Gemeinschaft' selbst ist schuldlos am Außenseitertum.

Um aber eine Erfassung der tatsächlichen Ursachen des schulischen Außenseitertums zu ermöglichen, ist es unumgänglich, die schulische Wirklichkeit, so wie sie sich uns heute darstellt, zu analysieren.

Schule, als Institution einer bestimmten Gesellschaft in einem konkreten Zeitraum, ist auf ihre Funktion für eben diese Gesellschaft zu befragen.

5 Die Funktion der Volksschule in unserer Gesellschaft

Eine einigermaßen befriedigende Charakterisierung der Funktion der Schule in unserer Gesellschaft kann an dieser Stelle, ohne den Rahmen der Arbeit zu sprengen, nicht gegeben werden. Wir beschränken uns daher auf einige wesentliche Aspekte, welche nicht nur unsere Gesellschaftsstruktur charakterisieren sollen, sondern auch das Verhältnis der Volksschule zu eben dieser Gesellschaft, ihre pädagogische Zubringerfunktion, verdeutlicht (1).

Dabei werden wir unseren Untersuchungsansatz begründen, der davon ausgeht, daß die Schule an der Entstehung und Stabilisierung von Außenseiterpositionen wesentlich beteiligt ist. Das Verhalten der Volksschule zum Außenseiter spiegelt das spätere Verhalten der Gesellschaft gegenüber dem Außenseiter wider, oder umgekehrt: die Situation des gesellschaftlichen Außenseiters (ob Individuum oder Minorität) findet in der Situation des schulischen Außenseiters ihre Entsprechung. Kennzeichnendes Merkmal unserer Gesellschaft ist ihr antagonistischer Klassencharakter, der sich in der Verfügungsgewalt Weniger über wirtschaftliche Machtmittel und damit in gesellschaftspolitischer Entscheidungsgewalt äußert. Sozio-ökonomische

1) Seit DURKHEIMs These, die Gesellschaft sei ein Wesen sui generis, ist es erlaubt, von 'der Gesellschaft' zu sprechen. Die Schule selbst gehört dabei ebenfalls zu 'der Gesellschaft'.

Vergl. dazu:

DURKHEIM, E.: Die Regeln der soziologischen Methode. In neuer Übersetzung herausgegeben und eingeleitet von R. König, Neuwied 1961, S. 32 u. S. 187

Hinsichtlich der Zubringerfunktion der Volksschule vergl.

BRECHSTEIN, E.: Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule, Freiburg/Brsg. 1971 (Selbstverlag). Besonders den Abschnitt "Die Sozialisation des Arbeiterkindes in der Volksschule", S. 59ff

Macht - in Gestalt des Privateigentums an Produktionsmitteln - dient dabei nach wie vor der Absicherung von Herrschaft einer Minderheit über die Mehrheit der lohnabhängigen Bevölkerung (1). Die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse finden ihre Entsprechung in der Schule. Hier findet sich der Schüler weitgehend als Untergebener in einem Herrschaftssystem vor, das sich u.a. dadurch auszeichnet, daß es den Schüler in absoluter Abhängigkeit und Unmündigkeit hält und in seinem repressiven

-
- 1) Der Klassencharakter läßt sich am deutlichsten an empirischen Befunden über Einkommens- und Vermögensverteilung verdeutlichen.

Vergl. dazu:

CLAESSENS, D./ A. KLÖNNE/ A. TSCHOEPE: Sozialkunde in der Bundesrepublik Deutschland, 4. überarb. Aufl. 1965, Düsseldorf/Köln, S. 187ff

COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle, München 1971, S. 12ff

FÜRST, G.: Konzentration der Betriebe und Unternehmen, in: Die Konzentration in der Wirtschaft, hrsg. v. H. Arndt, Berlin 1960, Bd. I, S. 71ff

JAEGGI, U.: Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik, Frankfurt/M. 1969. Besonders im Kapitel "Wirtschaft und Interesse" die Abschnitte:

5. Sozialökonomische Strukturen, S. 39ff u.

6. Die Konzentration auf dem Markt, S. 44ff

KOUBEK, N. u.a.: Wirtschaftliche Konzentration und gesellschaftliche Machtverteilung in der Bundesrepublik Deutschland, in: aus politik und zeitgeschichte. beilage zur wochenzeitung das parlament. B 28/72 vom 8. Juli 1972

STANZICK, K.-H.: Der ökonomische Konzentrationsprozeß, in: G. Schäfer/ C. Nedelmann (Hrsg.) Der CDU-Staat. Studien zur Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik, München 1967, Bd. I, S. 48ff

ZUR KRITIK DER POLITISCHEN ÖKONOMIE. Einführung in das 'Kapital' Band I. Marx-Arbeitsgruppe Historiker basis arbeitsergebnisse, Frankfurt/M. 1972. Hier besonders die Materialien im Anhang, S. 140ff

Charakter große Ähnlichkeit mit anderen Zwanganstalten, wie Kaserne und Gefängnis, zu besitzen scheint (1).

Die Volksschule ist zudem, wie es BICHSEL formuliert, "ein Geschäft ohne Partner" (2).

Ein weiteres Merkmal der Schule ist die Begrenzung des Erziehungsfeldes mit "Orientierungsmarken", die eine feste Verbindung mit der gegebenen Welt- bzw. Gesellschaftsordnung herstellen (3).

1) Vergl.

BRECHSTEIN, Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule, a.a.O., S. 86f

EVERS, C.-H./ H.N. BURKERT/ D. KREFT/ H.-G. ROLFF: Versäumen unsere Schulen die Zukunft? Düsseldorf/Wien 1971, S. 42

2) BICHSEL, P.: Die Volksschule - ein Geschäft ohne Partner, in: betrifft:erziehung, 3. Jg. 1970, 6, S. 34 - 35

Die Gefahr, die BICHSEL hier aufzeigt, liegt darin, daß damit die Volksschule die Möglichkeit hat (wir meinen, daß sie diese Möglichkeit auch ausnützt), "ihre Schüler zu Machtlosen zu erziehen, die von Rechten, die ihnen später zustehen müßten, keinen Gebrauch machen können". S. 34

3) Vergl.

KUPFFER, H.: Die verhinderte Partnerschaft - Modelle pädagogischer Repression, in: Die Deutsche Schule, 64. Jg. 1972, 5, S. 275

Wichtig erscheint uns hierbei auch seine folgende Bemerkung:

"Schon in der Schule weisen ja die Noten das aus, was später im Beruf durch Stellung und Gehalt bestätigt wird: wer den gegebenen und für alle gültigen Anforderungen nicht genügt, muß Nachteile in Kauf nehmen und gerät auf die Schattenseite der Gesellschaft." S. 275

Es kann der Feststellung von KELLER/NEUMANN zugestimmt werden:

"Die Institution Schule hat die Funktion, Menschen hervorzu-
bringen, die in der Lage sind, den bestehenden Produktions-
und Reproduktionsprozeß in Gang zu halten. Dazu dient die
"autoritäre" Forderung nach Anpassung an Bestehendes. Vorge-
fundenes ist als absolute Größe anzuerkennen, als unveränder-
lich zu akzeptieren und als vorgegebener Rahmen für Einord-
nung" (1).

Schule stellt sich dabei für uns dar als die Gesamtheit aller
Unterrichtsvorgänge, einschließlich der vermittelten Kenntnisse
und der notwendigen formalen Voraussetzungen (Lehr- und Lern-
mittel u.a.), als Rahmen für Interaktionen von Schüler/Schüler,
Schüler/Lehrer, Lehrer/Vorgesetzte, Schuladministration/Bildungs-
funktionäre, 'Schule'/Eltern und 'Schule'/Öffentlichkeit, und
als bürokratisch organisierte Verwaltung mit bestimmendem Ein-
fluß auf die Erziehungs- und Unterrichtsprozesse und nicht zu-
letzt auch als Institution, die, von gesamtgesellschaftlicher
Bedeutung, letztlich - entgegen aller Pluralismusideologie -
von der kleinen, auch die übrige Gesellschaft bestimmenden
Schicht direkt und indirekt gesteuert und überwacht wird (2).

1) KELLER, U./ G. NEUMANN, Kritische Erziehung, Bd.I, Opladen
1971, S. 3

Vergl. auch:

KUCKARTZ, W.: Sozialisation und Erziehung, Essen 1969, S. 50
"Alles Erziehen und Bilden in der Schule kann nahezu voll-
ständig als Anpassung ans Bestehende, Vorgegebene verstanden
werden, hält man sich wirklich an die wirkliche Institution
Schule: überall Ein- und Unterordnungsforderungen und
-erwartungen, die mit allen zur Verfügung stehenden, sank-
tionierenden Mitteln durchzusetzen getrachtet werden."

ferner:

GAMM, H.-J.: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die
Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970, S. 166

2) Die Komplexität dieser Zusammenhänge, die auf den ersten
Blick weder erkannt, noch durchschaut werden kann, bedarf
einer exakten wissenschaftlichen Analyse, die hier nicht ge-
leistet werden kann. Wir verweisen lediglich auf einige
Indizien für diese Behauptung.

In der Schule erfüllt nun der Außenseiter, dessen Position für ihn selbst nur negativ ist, durchaus eine positive, systemstabilisierende Funktion.

Um Mißverständnissen vorzubeugen, stellen wir fest, das individuelle pädagogische Maßnahmen einzelner Lehrer - so wünschenswert und notwendig sie auch sind - diese generelle Funktion des Außenseiters für die Schule weder in Frage stellen, noch aufheben: eine Funktion, die, verkürzt und überspitzt

Fortsetzung der Anmerkung 2 von S. 57

Vergl. zunächst die unterschiedlichen finanziellen Aufwendungen für Volks-, Real- und Gymnasialschüler, u.a. dargestellt bei:

FOHRBECK, K./ A.J. WIESAND/ R. ZAHAR: Heile Welt und Dritte Welt, 2. durchgesehene Aufl. Opladen 1971, S. 131f
siehe dazu auch das Kapitel "Nachfrage und Angebot" (Der Schulbuchmarkt), S. 88ff

SPEICHERT, H.: Auswege. Kommentar zum 50jährigen Bestehen der Grundschule, in: betrifft:erziehung, 2. Jg. 1969, 10, S. 9

SCHWARTZ, E.: Die Grundschule. Funktion und Reform, Braunschweig 1969, S. 17ff

Eine gute Analyse der Zusammenhänge zwischen Kapitalismus und Bildungsökonomie bieten:

ALTVATER, E./ F. HUISKEN (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971

vergl. ferner:

GAMM, Kritische Schule, a.a.O., S. 20ff

NYSSSEN, F.: Schule im Kapitalismus, Köln 1969

ders.: (Hrsg.) Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971

dargestellt, als Anschauungsmaterial für die Folgen nicht schul-genehmen Verhaltens bezeichnet werden kann (1).

Wir gehen davon aus, daß jeder Mensch ein bestimmtes Maß gesellschaftlicher, d.h. hier schulischer Anerkennung benötigt, um nicht nur als gesellschaftliches Wesen zu existieren und sich zu entwickeln, sondern auch, um auf diese Gesellschaft ein-wirken zu können. Jede schulische Außenseiterposition, die in der Regel als Sündenbockfunktion oder als Nichtbeachtung, als

-
- 1) Wir sind, was die Situation des Außenseiters in der Volks-schule betrifft, nicht der Meinung RUPPERTs, daß "am Rande stehen .. wissend um die Gruppe" macht, daß seine Position "ihm kritische Stellungnahme ermöglicht". Es ist auch zu bezweifeln, ob der Außenseiter "erhöhte soziale Wachsamkeit und Sensibilität" durch seine Randposition entwickelt.

RUPPERT, Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Bd. III, "Der interne Raum der Schule, a.a.O., S. 229

Auch die von DIECKMANN/ROYL vorgestellte These, wonach der marginale Schüler (Außenseiter) "zu kritischen Einsichten über die Gruppe auf Grund seiner sozialen Distanz von sozialen Prozessen in der Lage ist"- "Er ist kritisch gegen-über der Verhaltensnivellierung in der Gruppe, und er kann eher kreativ sein als das an konforme Denkprozesse gebundene akzeptierte Gruppenmitglied", geht nicht nur von einer idealtypischen Konstruktion des Außenseiters aus, die in dieser Form allenfalls auf einen Erwachsenen, intellektuell geschulten Menschen zutreffen könnte, sondern übersieht, daß gerade in der Volksschule soziale Prozesse nicht nur nicht bewußt gemacht, sondern geradezu verschleiert werden.

DIECKMANN/ROYL, Der marginale Schüler (Teil I), a.a.O., S. 215

Zur Verschleierung sozialer Prozesse in der Schule vergl. u.a.

BECKER, E./ S. HERKOMMER/ J. BERGMANN: Erziehung zur Anpassung? Frankfurt/M. 1967

MÜLLER, H.: Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde, in: Beck, J./ M. Clemenz u.a. Erziehung in der Klassen-gesellschaft, München 1970, S. 202 - 223

Isolierung erfahren wird, bedeutet neben der Beschneidung individueller, gleichzeitig auch die Begrenzung kollektiver Entfaltungsmöglichkeiten, da Individuum und Gruppe (Schulklasse, Kollektiv) in einem dialektischen Wirkungszusammenhang stehen.

So gesehen ist die Situation des Außenseiters in der Schule nicht primär ein individueller, sondern ein auf das gesamte Kollektiv rückwirkender, folgenschwerer Zustand.

Dieser Zusammenhang zwischen Individuum und Gruppe einerseits und der Abhängigkeit Schule und bestimmende gesellschaftliche Kräfte andererseits macht deutlich, daß bei einer Ursachenanalyse der Außenseiterpositionen über die bisherigen individualpsychologischen, positivistisch orientierten soziologischen und auch über die sozialpsychologischen Ansätze hinauszugehen ist und im Sinne einer kritischen Pädagogik (1) die Gesamtheit Schule in ihrem gesellschaftlichen Kontext auf Bedingungen für Außenseiter zu befragen ist.

-
- 1) Kritische Pädagogik soll hier im Sinne GAMMs verstanden werden als eine Erziehungswissenschaft, deren "generelle(n) und spezielle(n) Ziele .. vom Kriterium einer radikalen Humanisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse her bestimmt (werden), die ohne Interesse an einer Veränderung der ökonomischen Grundlagen folgenlos blieben".

GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972, S. 27

Vergl. dazu auch den angestrebten Ansatz einer 'kritischen Theorie' der Erziehung, wie er sich bei MOLLENHAUER und WELLENDOFF zeigt.

MOLLENHAUER, K.: Pädagogik und Rationalität, in: ders.; Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 55 - 74

WELLENDOFF, F.: Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in der BRD, in: Goldschmidt u.a., Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Heidelberg 1969, S. 68 - 110

Wir stimmen dabei mit HENTIG überein, daß die Schule nicht die Gesellschaft verändern, aber die Voraussetzungen für eine Systemänderung schaffen kann unter der Bedingung, "daß die Lehrerschaft in der Wissenschaft, die sie lernt, auch die Politik erkennt, die sie zu treiben hat".

HENTIG, H.v.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart/München 1971, S. 130

Fortsetzung S. 61

Untersuchen wir nun die Funktion der Schule in unserer Gesellschaft.

Wir stimmen nicht der Ansicht SCHELSKYs zu, obwohl sie auch heute noch große Zustimmung erfährt, daß die Schule zu einer "entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die künftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang"(1) geworden ist und daß sie "die Rolle einer bürokratischen Zu-

Fortsetzung der Anmerkung 1 von Seite 60

Wir sind uns dabei aber auch der Warnung BERNFELDs bewußt:

"Nicht die Erziehung verwirklicht das Menschheitsideal vom Menschen, sondern die Umwälzung der heutigen Gesellschaft schafft den Raum für einen höheren Menschheitstyp - die Erziehung, die diese gesellschaftliche Grenze ihres Wirkens nicht sieht, hilft mit, gerade den Menschenschlag zu verewigen, den ihre philosophische Einleitung als un-erzogenen, als ungebildeten, als Unmenschen verflucht."

BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Vorwort zur 2. Aufl., in: S. Bernfeld, Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Ausgew. Schriften, Bd. II, hrsg. von L.v. Werder/R. Wolff, Frankfurt/M. 1970, S. 469

1) SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1959², S. 17

teilungsapparatur von Lebens-Chancen" spielt (1).

Wir sehen die Schule hauptsächlich als "Selektionsagentur"(2), deren Funktion sich letztlich als "Statusbestätigung" erweist,

-
- 1) SCHELSKY, Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, a.a.O., S. 18

Ungewollt liefert SCHELSKY aber doch eine Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit, wenn er das Schulsystem der Klassengesellschaft beschreibt, welche seiner Ansicht nach aber überwunden ist, da wir heute, so meint er, in einer "nivellierten Berufsgesellschaft" leben.

Vergl. dazu seine interessanten Ausführungen S. 14ff

Hinsichtlich der Schule in der Klassengesellschaft schreibt er:

"Die Klassengesellschaft stabilisierte sich selbst durch ihr Schulsystem, wobei der soziale Status des Elternhauses und auch der zukünftige des Schülers primär war gegenüber der Wahl der Schulart, die ihrerseits in ihrer Stufung der Schichtenstruktur der Gesellschaft entsprach." S. 12

Es sei hier nur an unser dreigliedriges Schulsystem erinnert, das nicht nur organisatorisch, sondern auch bis in die Lehrinhalte hinein das Klassensystem widerspiegelt.

Vergl. exemplarisch dazu die schon erwähnte Untersuchung von: FOHRBECK/WIESAND/ZAHAAR, Heile Welt und Dritte Welt.

Im Gegensatz zu SCHELSKY geht BÜHL davon aus, daß unser heutiges Schulsystem noch weitgehend die Merkmale der alten Standesschule trägt.

"Der Vorrang eines unkontrollierten Leistungsprinzips vor dem Erziehungsauftrag der Schule, das Übergewicht der abgrenzenden "Differenzierung" über die "Integrierung" der Schulbevölkerung ist selber nur die demokratisch scheinende Version der "elitären Standesschule"."

BÜHL, W.L.: Schule und gesellschaftlicher Wandel, Stuttgart 1968, S. 162

- 2) BECK, J.: Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft? in: Beck u.a. Erziehung in der Klassengesellschaft, a.a.O., S. 112

vergl. auch:

FLOUD, J.: Die Schule als selektive Institution, in: Soziologie der Schule, hrsg. von P. Heintz, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln/Opladen 1959, S. 40 - 51

HIELSCHER, H.: Die Schule als Ort sozialer Selektion, (Hrsg.) Heidelberg 1972

"weil sie als Mittelklassenagentur funktioniert" (1).

1) GAMM, Kritische Schule, a.a.O., S. 16

Im gleichen Sinn äußern sich:

LÜTKENS, Ch.: Die Schule als Mittelklasseninstitution, in:
P. Heintz (Hrsg.) Soziologie der Schule, a.a.O.,
S. 22ff

PRESSEL, A.: Sozialisation, in: Beck u.a. Erziehung in der
Klassengesellschaft, a.a.O., S. 145

REICHWEIN, R.: Sprachstruktur und Sozialschicht, in:
Soziale Welt 18, 1967, 4, S. 309 - 330

COMBE geht davon aus, daß die Statuszuweisung nicht primär
durch die Schule, sondern durch die Schichtzugehörigkeit der
Herkunftsfamilie bestimmt wird (Vergl. S. 166): die "Lehrer
favorisieren den Sozialcharakter der Mittelschicht". S. 195
COMBE, Kritik der Lehrerrolle, a.a.O.

Die letzte Aussage ist nicht verwunderlich, da die Lehrer
in der Regel aus der Mittelschicht stammen. Vergl. dazu:

ACHINGER, G.: Wer wird heute Lehrer? in: Westermanns
Pädagogische Beiträge, 17. Jg. 1965, S. 227 - 239

PREUß, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der
Bildungschancen, Weinheim/Berlin/Basel 1970

ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule,
Heidelberg 1969²

Die Aussage von HAVIGHURST dürfte auch auf bundesrepublikanische Verhältnisse zutreffen:

"The teacher is the surrogate of middle class morality.
Parents expect the teacher to be a better model of
behavior for their children than they are themselves.
the teacher fills the role of conservator of tradition or
maintainer of the status quo."

HAVIGHURST, R.J./ B.L. NEUGARTEN: Society and Education,
Boston 1957, S. 387

So aber werden die Kinder aus der Mittelschicht durch dieses Schulsystem privilegiert (1).

Die umfangreichen und bahnbrechenden Arbeiten von BERNSTEIN, OEVERMANN u.a. (2) haben erst den Zusammenhang von Schichtzugehörigkeit, Sprache und Schulerfolg festgestellt und ins Problembewußtsein gehoben.

Neben der Selektionsfunktion der Schule sind noch weitere Aspekte zu beachten.

So hat im besonderen Maße die Schule des Volkes, die Volksschule, die auch heute noch für den überwiegenden Teil der Bevölkerung die erste, entscheidende und einzige gesellschaftliche Bildungseinrichtung darstellt, die Aufgabe, die späteren Lohnabhängigen nicht nur mit dem gesellschaftlich notwendigen Maß an Wissen und Fertigkeiten vertraut zu machen, sondern ihnen auch noch ein bestimmtes Weltbild zu vermitteln, das den gesellschaftlichen Zustand nicht nur als unveränderbar, sondern auch als den für sie bestmöglichen Zustand deklariert.

-
- 1) Hinsichtlich dieser Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem stellt SZELL fest:

"Die Schule fungiert als Auslese- anstatt als Förderinstitution. Denn die Orientierung der bürgerlichen Schule erfolgt nach Kriterien der Spezifizität, Universalität, Instrumentalität und Abhängigkeit. Diese sind alle gleichermaßen gegen die Unterklassen gerichtet."

SZELL, G.: Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem, in: G. Széll (Hrsg.) Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem, München 1972, S. 28

PRESSEL stellt in diesem Zusammenhang fest:

"Das gegenwärtige Schulsystem perpetuiert .. die Ungleichheit der Lebenschancen, die materielle, affektive und kognitive Benachteiligung des größeren Teils der Bevölkerung ebenso wie die Privilegierung einer Minderheit."

PRESSEL, Sozialisation, a.a.O., S. 146

- 2) Diese Zusammenhänge werden im Abschnitt über den primären Sozialisationsprozeß aufgezeigt.

"Die Lebenshilfe der Erziehung wird", wie KUPFFER feststellt, "auf die Hilfe zum Bestehen einer im Kern entfremdeten, durch soziale Zwänge vorgeprägten Lebensform reduziert." (1)

So wird vor allem in der Volksschule die gesellschaftliche Wirklichkeit dermaßen reduziert dargeboten, daß sie nur als Zerrbild tatsächlicher Zustände bezeichnet werden kann.

So spricht ZINNECKER von der "Abstraktheit und Irrealität schulischen Tuns", welches von der staatlichen Verwaltung bedingt wird, die "die gesellschaftlichen Handlungssituationen und die von diesen ausgehenden Lernanforderungen nicht ungefiltert in den schulischen Raum einläßt. Gesellschaftliche Bezüge gelangen in den organisierten Unterricht nur unter der Bedingung, daß sie durch das Nadelöhr der bürokratischen und didaktischen Angemessenheit gehen." (2)

In diesem Zusammenhang auf die Misere der Schul- und Lesebücher zu verweisen, wirkt beinahe als Platitüde (3). Neben dieser Verzerrung der Wirklichkeit lehrt die Schule häufig antiquierte

1) KUPFFER, Die verhinderte Partnerschaft, a.a.O., S. 275

2) ZINNECKER, J.: Chancen für Gegenschulen? in: Initiativgruppe Solingen (Hrsg.) Schule ohne Klassenschranken, Reinbek bei Hamburg 1972, S. 130

3) Wir dürfen nicht übersehen, daß sich die schichtenspezifische Selektion der Schule auch in einer schichtenspezifischen Wissensverteilung äußert, die u.a. darin besteht, daß die Ideologie einer sozialen Schicht und die Sichtweise, die sie von der Welt selbst hat und anderen vermitteln will, sich am deutlichsten im Weltbild niederschlägt, welches in den Lese-, Sozial- und Erdkundebüchern den Schülern dargeboten wird.

Hier ist als ausgezeichnete Studie, die das unterschiedliche Weltbild in Sozial- und Erdkundebüchern der Volks-, Real- und Gymnasialschulen am Thema "Dritte Welt" untersucht zu nennen:

FOHRBECK/WIESAND/ZAHR, Heile Welt und Dritte Welt, a.a.O.

Vergl. ferner:

BILLERBECK, U./ K. FOHRBECK/ H. HERRMANN/ R. ZAHR:
Schulbuchstudie, Institut für Sozialforschung, Frankfurt/M.
1970

HENTIG, H.v.: Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965,
S. 45

Fortsetzung Seite 66

Gegenstände und bietet Lösungen an, die für die Bewältigung von Problemen von gestern nützlich gewesen wären, für die Situation von morgen mit ihrer Problematik aber eine höchst fragwürdige Hilfe darstellt (1).

Nun noch ein weiterer Aspekt. Die Kinder kommen, wenn sie zum ersten Mal die Schule betreten, aus einer Umwelt, die von Dynamik und Vitalität geprägt ist, in eine Institution, die als

Fortsetzung der Anmerkung 3 von Seite 65

KLÖNNE, A./ A. TSCHOEPE: Sozialkundliche Unterrichtsbücher, in: Soziale Welt 15, 1964, 4, S. 344 - 357

OTTO, G./ W. SCHULZ: Über Schullesebücher, in: Die Deutsche Schule, 53. Jg. 1961, S. 218 - 234

SCHMAUCH, U.: Menschenbild als Ideologie - Kritik an Lese- und Sozialkundebüchern, in: H. Abels (Hrsg.) Sozialisation in der Schule, Kettwig/Ruhr 1971, S. 227 - 245

Besonders die Fächer, in denen 'Kunde' gegeben wird, wie Heimatkunde, Sachkunde, Sozialkunde, laufen Gefahr, durch den "Jargon der Eigentlichkeit" beherrscht zu werden und gesellschaftliche Vorgänge nicht in das Bewußtsein der Beteiligten zu rücken.

Zu diesem 'Jargon der Eigentlichkeit' vergl.

ADORNO, Th. W.: Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie, Frankfurt/M. 1964

- 1) Vergl. HENTIG, Die Schule im Regelkreis, a.a.O., S. 41ff
ders.: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 99

"In einer Welt, in der der Mensch immer weniger in den sich gleichbleibenden Bedingungen der Natur und immer mehr aus der sich verändernden, von ihm gemachten Umwelt lebt, taugen die Kategorien nicht mehr, die er in der frühen Menschheitserfahrung ausgebildet hat: Die mobile Welt läßt sich nicht nach stabilen Modellen bewältigen."

Als ein Beispiel für eine fragwürdige Zukunftsbewältigung sei an die These von der Klassengemeinschaft erinnert. Die Versuche vieler Lehrer, eine verschworene Klassengemeinschaft zu bilden unter Förderung und Beachtung von 'Gemeinschaftsidealen' bedeuten letztlich eine Erziehung der Schüler zu gesellschaftlicher Untüchtigkeit. Nach Verlassen der Schule werden sie in der Gesellschaft, d.h. am Arbeitsplatz, im Betrieb nirgendwo gemeinschaftsähnliche Gebilde finden.

eine der unbeweglichsten der Gesellschaft gelten kann (1). Was an Temperament und Vitalität vorhanden ist, wird im Namen einer sog. pädagogischen Disziplin - eine ideologische Umschreibung für Schuldressur - eliminiert oder zumindest auf eine mechanisierte Aktivität reduziert. Dadurch wird gleichzeitig eine Erziehung des Volksschülers für sein späteres gesellschaftliches Dasein als Lohnabhängiger durchgeführt, daß er nämlich rechtzeitig lernt, selbstgesteuertes, diszipliniertes Verhalten mit fremdgesteuerter Spontaneität zu verbinden. Ein Schüler, der sich nicht so schnell schulisch domestizieren läßt, bekommt rasch das 'Markenzeichen schwererziehbar' verpaßt, das in den meisten Fällen zu einer Umschulung in die Sonderschule oder aber zu Außenseitertum führt (2).

Dieser Vorgang entspricht dabei nicht einmal so sehr pädagogischer Willkür, sondern ist nur ein Aspekt der gesamtgesellschaftlichen Sozialisation, besser gesagt: der Domestikation, welche an der Mehrheit der Bevölkerung zugunsten einer sie beherrschenden Minderheit vollzogen wird.

In einer solchen Schulwirklichkeit wird der Außenseiter in Gestalt des Sündenbocks oder des Isolierten notwendigen 'Produkt' der Schule und hilft ihr, ihren gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen.

"Denn der Auftrag der Gesellschaft an die Schule ist der: junge Menschen heranzubilden, die sich harmonisch in die lange Kette der Glieder unserer Gemeinschaft einordnen." (3)

-
- 1) "Hinterhöfe der Nation", nennt JOCHIMSEN nicht zu Unrecht die Grundschulen und belegt die geringfügigen Wandlungen der Grundschule hinsichtlich ihrer Struktur und Funktion in den letzten 50 Jahren.

JOCHIMSEN, L.: Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere, Reinbek bei Hamburg 1971

Vergl. auch:

HORN, H.A.: Stiefkind der Bildungspolitik, in: betrifft:erziehung, 2. Jg. 1969, 10, S. 17 - 19

SCHWARTZ, Die Grundschule. Funktion und Reform, a.a.O.

- 2) Vergl. dazu die auf Seite 18 zitierte SPIEGEL-Meldung

- 3) HANSER, H.: Das Ende der Schülermitverantwortung, in: Dannenmann/Reichardt/Schoeps, Demokratisierung der Schule, a.a.O., S. 72

Dabei aber wird übersehen, daß eine so verstandene Erziehung zur Erstarrung gesellschaftlicher Zustände und damit auch zur Unmenschlichkeit beiträgt. Die bereits von SCHLEIERMACHER erhobene Forderung, Erziehung dialektisch als Einführung in Bestehendes und gleichzeitig als Basis für seine Veränderung zu begreifen, wird auch heute nicht verwirklicht (1).

Der Außenseiter, als das beste Anschauungsobjekt der Folgen schulischer Unbotmäßigkeit, garantiert nicht nur, daß die Kinder schneller gesellschaftsfähig werden, d.h. hier, sich in die bestehende Ordnung durch die Erziehung einfügen lassen, sie anerkennen und später bereit sind, sie sogar zu verteidigen, sondern auch, daß hier ein Druckventil für Lehrer und Schüler geschaffen ist.

Die repressiven Herrschaftsverhältnisse in der Schule führen nicht zu einer solchen Unerträglichkeit, daß ein Aufbegehren erfolgt, sondern sie werden durch die Existenz des Außenseiters auf einem Druckpunkt gehalten, der das System nicht in Frage stellt. Der Außenseiter als Hackobjekt der Unterdrückten, als der Ärmste der Armen, erfüllt so unter Gefährdung und eventueller Vernichtung seiner menschlichen Würde eine für die Schule selbst äußerst wichtige Aufgabe, die Erhaltung ihres Unterdrückungsmechanismus.

Gegen diese Formulierung kann der zunächst äußerst berechtigt erscheinende Einwand erhoben werden, daß eine große Anzahl von Kindern schon sozial gestört, d.h. durch ihre familiäre Sozialisation in ihrer sozialen Kontaktfähigkeit geschwächt, in die Schule kommen.

1) "Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen."

Was aber, um zu diesem Einwand Stellung zu nehmen, geschieht mit diesen Kindern in der Schule? Wie wir noch darlegen werden, ist die Schule für derartige Fälle nicht gerüstet. Sie ist, dieser sarkastische Vergleich möge gestattet sein, 'ein Krankenhaus, das nur Gesunde aufnimmt' (1).

So finden die ungünstigen familialen Sozialisationsbedingungen dieser Kinder ihre Weiterführung in den für sie schädigenden schulischen Sozialisationsbedingungen. Als Sozialisationsgeschädigte geraten sie schnell in die Position des Außenseiters oder aber werden auf das schulische Abstellgleis, die Sonderschule, abgeschoben.

Zusammenfassend können wir feststellen, daß, bedingt durch die Zubringerfunktion der Volksschule, welche die Schüler auf ihre spätere gesellschaftliche Situation als Abhängige vorzubereiten hat und sie zu diesem Zweck möglichst rasch an ihre schulischen Ansprüche anpaßt, der Außenseiter zu einem 'Abfallprodukt' wird. Gleichzeitig aber erfüllt er in dieser Situation eine durchaus positive Funktion hinsichtlich der Aufgabe der Volksschule: er ist das jederzeit abrufbare Demonstrationsobjekt für die Folgen nicht konformen Verhaltens.

1) Vergl. SZELL, Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem, a.a.O., S. 30

ZWEITER TEIL: Schulisch bedingte Ursachen des Außenseitertums

1. Abschnitt:

6 Die durch den primären Sozialisationsprozeß bewirkte Bereitschaft zur Diskriminierung als Voraussetzung für die 'Anerkennung' von Außenseitern in der Schule

Kommt ein Kind mit sechs Jahren in die Schule, dann hat es im vorausgegangenen familialen Sozialisationsprozeß nicht nur grundlegende soziale Fähigkeiten, Norm- und Wertvorstellungen erworben, sondern ist auch schon hinsichtlich möglicher Dispositionen zum Außenseitertum geprägt.

Der Exkurs über pathogene Sozialisationsbedingungen in der Familie wird diesen Prozeß besonders verdeutlichen.

Die bisherigen Veröffentlichungen auf dem Gebiet schichtspezifischer Sozialisationsforschung bieten keinerlei schlüssige Anhaltspunkte dafür, daß die für das Außenseiterproblem relevanten Sozialisationsstrukturen schichtspezifisch sind.

Indessen konnten wir jedoch eine andere, bedeutsame Feststellung machen.

Der schulische Außenseiter bedarf der Masse der Insider, die ihn in seiner Position 'anerkennen' und entsprechend 'behandeln' (Sündenbock, Isolierung).

Wir wollen diesen Tatbestand als 'Bereitschaft zur Diskriminierung' bezeichnen.

Der primäre Sozialisationsprozeß bewirkt nun, daß, wenn auch durch verschiedene schichtspezifische Ursachen bedingt, sowohl bei Kindern aus der Unterschicht, als auch bei denen aus der Mittelschicht eine latente Bereitschaft zur Diskriminierung entsteht. Diese Bereitschaft wird dann durch unterschiedliche, schichtspezifische Auswirkungen schulischer Ursachen manifest. Im folgenden wollen wir eine Übersicht über diesen Zusammenhang geben.

6.1 Latente Bereitschaft zur Diskriminierung bei Kindern aus der Unterschicht und ihre Manifestation durch schulisch bedingte Ursachen

Der mehr durch Ablehnung oder Indifferenz bestimmte affektive Kontext der Sozialisation (1), die restriktive Kontrolle des Kindes, die machtorientierten Sanktionsmuster (2), die sich vor allem in körperlichen Strafen, dem Androhen derselben, in Schimpfen, Verspotten und Demütigen des Kindes äußern (3), und die Inkonsequenz und Sprunghaftigkeit des elterlichen Sanktionsverhaltens steigern im Kind nicht nur Aggressivität, sondern fördern auch Angst, Unsicherheit, Minderwertigkeits- und Unterlegenheitsgefühle. Sie erzeugen dadurch die Voraussetzungen für Vorurteilshaftigkeit und damit letztlich die latente Bereitschaft zur Diskriminierung.

Der "passiv-resignative Fatalismus" (4), die autoritäre Struktur

-
- 1) Vergl. CAESAR, B.: Autorität in der Familie, Reinbek bei Hamburg 1972, S. 55

Im Gegensatz dazu steht die affektiv-warme Einstellung der Eltern aus der Mittelschicht. Zu den einzelnen, unterschiedlichen affektiven Einstellungen der Eltern in der Erziehung vergl. das Modell von SCHAEFER, dargestellt bei CAESAR, a.a.O., S. 52 und das Modell von BECKER, dargestellt bei

FEND, H.: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 90ff

- 2) Zum Sanktionsverhalten der Eltern vergl. CAESAR, Autorität in der Familie, a.a.O., besonders S. 58ff BRECHSTEIN, Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule, a.a.O., S. 41
- 3) Vergl. CAESAR, Autorität in der Familie, a.a.O., S. 65f SOZIALISATION und kompensatorische Erziehung. Ein soziologisches Seminar an der FU Berlin, SS 1968 und WS 1968/69, Berlin 1969, S. 109
- 4) CAESAR, Autorität in der Familie, a.a.O., S. 33

der Familie und der Spielgruppen (1) und die Vorstellung von der Abhängigkeit der eigenen sozialen Position durch fremde, nicht beeinflussbare Mächte (2) erhöhen noch mehr die Bereitschaft, Sündenböcke zu akzeptieren.

Gehen wir an dieser Stelle von der These ALLPORTs (3) aus:

"Aber es gibt eine Art von Kindererziehung, die nicht nur Vorstellungen und Einstellungen dem Kind direkt übermittelt, sondern dazu eine Atmosphäre schafft, daß das Kind Vorurteilshaftigkeit als seinen Lebensstil entwickelt." (4)

"Wesentlich ist, daß ihre (der Eltern, H.J.S) Weise des Umgangs mit dem Kind (erziehen, lieben, einschüchtern) so ist, daß das Kind nicht anders kann, als Mißtrauen, Angst und Haß zu entwickeln, die es früher oder später gegen Minderheiten richtet." (5)

-
- 1) Die Kindergruppen übernehmen dabei die täglich erlebte autoritäre Haltung in ihren Familien als Grundlage ihrer eigenen Interaktionen.
 - 2) So erscheint "die ihr Leben beeinflussende natürliche und soziale Umgebung nicht als durch eigenes Handeln manipulierbar, sondern umgekehrt schicksalhaften Kräften unterworfen, deren Quellen und Ziel uneinsichtig sind und als deren Objekt das eigene Selbst erfahren wird".
CAESAR, Autorität in der Familie, a.a.O., S. 34
 - 3) ALLPORT, G.W.: Die Natur des Vorurteils, Köln 1971
Zur Problematik der Erforschung und Bekämpfung von Vorurteilen vergl. den Sammelband:
BOESCH, E.E./ E.E. DAVIS/ H.C. KELMAN/ A. MITSCHERLICH/
H. TAJFEL/ M.M. TUMIN u.a.: Vorurteile - Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung, Frankfurt/M. 1964, Bd. 3 der Reihe 'Politische Psychologie'
 - 4) ALLPORT, Die Natur des Vorurteils, a.a.O., S. 303
ALLPORT unterscheidet interessanterweise zwischen 'übernommenen' und 'entwickelten' Vorurteilen, vergl. S. 303
Hinsichtlich dieser Art von Kindererziehung sagt er:
"Besonders harte, unterdrückende und kritische Elternhäuser - wo das Wort der Eltern Gesetz ist - schaffen die Voraussetzungen für Vorurteilshaftigkeit." S. 304
 - 5) Ebenda, S. 303

So können wir feststellen, daß gerade das Erziehungsverhalten in der Unterschicht bewirkt, daß Angst, Haß und Mißtrauen (1) entstehen. Die Schule mit ihren Anforderungen an Selbstkontrolle, individuelle Leistungskonkurrenz und schulisches Lernen (2) führt oft zu Mißerfolgserlebnissen und verstärkt Angst und Aggression und das Gefühl der Minderwertigkeit (3).

-
- 1) Auch das Verhalten der Familie verstärkt dauernd das Mißtrauen dadurch, daß die Wohnung als Intimsphäre betrachtet wird, wie ORTMANN nachweisen konnte. So verteidigt der Arbeiter dauernd diese Intimsphäre, was oft einem Ausschluß von Personen gleichkommt, die als Fremde gelten.
Vergl. dazu:

ORTMANN, H.: Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg, München 1971, S. 57 ferner
SOZIALISATION und kompensatorische Erziehung, a.a.O., S. 103

WALD, R.: Industriearbeiter privat. Eine Studie über Lebensformen und Interessen, Stuttgart 1966

- 2) BERNSTEIN beschreibt eindrucksvoll die Situation, der sich das Kind aus der Unterschicht in der Schule gegenübergestellt sieht:

"Alles, was das Kind außerhalb der Schule beeinflusst, Bedeutung und Zweck für es hat, hört auf, wertvoll zu sein; weder wird diesem Bedeutung zuerkannt, noch bietet es Chancen für das Vorwärtkommen in der Schule. Das Kind muß sich auf eine neue, andersartige Struktur von Bedeutungen einstellen, ob in der Form von Lesebüchern, der Art des Sprachgebrauches und Dialektes oder in den Mustern sozialer Beziehungen."

BERNSTEIN, B.: Der Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung, in: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der b:e Redaktion, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 24f

- 3) Vergl.
GOTTSCHALCH, W./ M. NEUMANN-SCHÖNWETTER/ G. SOUKUP:
Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik, Frankfurt/M. 1971, S. 99

Die Bereitschaft des Kindes zur Projektion der eigenen Angst und Aggression auf andere, vom Lehrer unbewußt oder bewußt vorgestellte Sündenböcke, erhöht sich (1). Noch ein weiterer Aspekt kommt hinzu. Die tatsächlichen Zustände in der Schule - individuelle Leistungskonkurrenz, die Übernahme und Ausführung fremdgestellter Aufgaben, die dauernde Kontrolle usw. - werden durch die in der Schule propagierte Gemeinschaftsideologie verschleiert. Das Kind aus der Unterschicht, das von zu Hause aus nicht auf den rücksichtslosen Leistungskampf vorbereitet wurde, wie vergleichsweise das Kind aus der Mittelschicht, sondern vielmehr lernte, kollektiv zu handeln, sich in

-
- 1) So dienen der Prozeß der Projektion innerer Konflikte (nicht ich oder wir, die anderen verstoßen gegen Vorschriften usw.) und der Prozeß der Verschiebung von Affekten auf andere (nicht ich, sondern die anderen hassen) der Bewältigung der eigenen Angst und Aggression und werden Bedingungen für die 'Anerkennung' von Außenseitern.

Vergl. dazu:

BLACKHAM, G.J.: Der auffällige Schüler, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 29f u. 31f

MITSCHERLICH, A.: Über Feindseligkeit und hergestellte Dummheit, in: A. Mitscherlich, Ansprachen anlässlich der Verleihung des Friedenspreises, Frankfurt/M. 1969, S. 38f

Mit ALLPORT soll hier unter Projektion das Vermögen definiert werden, "das anderen Menschen fälschlich Motive oder Eigenschaften zuordnet, die uns zukommen oder unsere Motive und Eigenschaften erklären oder rechtfertigen". S. 384

Dabei wird bei den Schülern in der Regel die direkte Projektion vorkommen (ALLPORT unterscheidet 3 Formen von Projektion: direkte, Splitter-Balken- und komplementäre Projektion), die ALLPORT wie folgt definiert:

"Direkte Projektion ist ein Versuch der Konfliktlösung, bei der einer anderen Person (oder Gruppe) Gefühle, Motive und Verhaltensweisen zugeschrieben werden, die tatsächlich der projizierenden Person zukommen und nicht den dafür getadelten Personen."

ALLPORT, Die Natur des Vorurteils, a.a.O., S. 389

einer wie auch immer gearteten Gemeinschaft wohlzufühlen, glaubt nun, in dieser 'Klassengemeinschaft', in der dauernd vom 'Wir' die Rede ist, einen Lebensraum vorzufinden, der dem seiner außerschulischen Umwelt wenigstens teilweise entspricht. Die Widersprüchlichkeit zwischen Schein und Realität wird von ihm nur bedingt wahrgenommen, zumindest in den unteren Klassen. Es ist unter diesen Umständen bereit, Schüler, die sich scheinbar 'gemeinschaftswidrig' verhalten, d.h., deren Verhalten der Lehrer als solches hinstellt, entsprechend als Störer, als Hackobjekt, kurz als Außenseiter zu behandeln und sie gleichzeitig zu Projektionsobjekten seiner eigenen Ängste und Konflikte zu machen. In Anlehnung an HOFSTÄTTERS "Theorie der sozialen Gewißheit" (1) wird hier das Außenseitertum als Vergeltung für das Anders-sein-als-wir verstanden, ohne daß die tatsächlichen Ursachen dieses Anders-seins ausgemacht werden können (2).

Abschließend soll auf eine weitere Ursache für Verunsicherung, Angst und Aggressivität verwiesen werden, welche die Bereitschaft für Diskriminierung verstärkt, bzw. sie erst manifest werden läßt.

In der Schule wird das Kind aus der Unterschicht gezwungen, seine im Sozialisationsprozeß erworbene "öffentliche" Sprache

1) Vergl.

HOFSTÄTTER, P.R.: Gruppendynamik, Hamburg 1957, S. 75ff
"Zur Theorie der sozialen Gewißheit"

2) So können z.B. die Strafmaßnahmen des Lehrers gegen einen 'ungehorsamen' Schüler seitens der Mitschüler nicht nur für richtig gehalten, sondern womöglich auch noch unterstützt werden. Man schimpft auf diesen Schüler, tadelt vor dem Lehrer sein Verhalten, verpetzt ihn usw.. Dieses Verhalten resultiert u.a. daraus, daß dem Gehorsam große Bedeutung im familialen Sozialisationsprozeß beigemessen wird. Der Schüler ist gewohnt, für Ungehorsam bestraft zu werden, ohne daß nach den Gründen für sein Verhalten gefragt wird.

zugunsten der "formalen" Sprache der Mittelschicht aufzugeben (1).

Da die Sprache ein wichtiges Mittel der Interaktion und der Reaktion auf die Umwelt darstellt und außerdem dazu dient, "bestimmte Denk- und Gefühlsweisen hervorzurufen und zu verstärken, die mit der betreffenden sozialen Gruppe funktionell zusammenhängen" (2),

führt der Zwang zur Anwendung der für das Kind fremden "formalen" Sprache notwendigerweise zu "Fremdheitserlebnissen,

-
- 1) Zu der von BERNSTEIN eingeführten Unterscheidung zwischen 'formaler' und 'öffentlicher' Sprache vergl.:

BERNSTEIN, B.: Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: P. Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, a.a.O., S. 66ff

Öffentliche Sprache ist nach BERNSTEIN "in erster Linie ein Vehikel für die Schaffung von sozialen, nicht von individualisierten Symbolen" a.a.O., S. 67

Die öffentliche Sprache verstärkt im Benutzer das Gefühl starker und umfassender sozialer Bindung. Eingebaute "protektive Mechanismen" bewahren den sozialen und psychischen Status quo des Sprechenden. Vergl. a.a.O., S. 68

Im Gegensatz zum Kind aus der Mittelschicht steht dem Kind aus der Arbeiterschicht nur die öffentliche Sprache als einzige sprachliche Form zur Verfügung. Vergl. a.a.O., S. 69

Zum Sprachverhalten der Unterschicht vergl. ferner:

OEVERMANN, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1970⁵, S. 297ff

ROEDER, P.-M.: Sprache, Sozialisation und Schulerfolg, in: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der b:e Redaktion, a.a.O., S. 1 - 20

- 2) BERNSTEIN, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, a.a.O., S. 64

Frustrationen und Beeinträchtigungen des Selbstbewußtseins"(1).

6.2 Latente Bereitschaft zur Diskriminierung bei Kindern
aus der Mittelschicht und ihre Manifestation durch
schulisch bedingte Ursachen

Die in der Mittelschicht vor allem angewandten liebesorientierten Erziehungstechniken vermeiden zwar die körperliche Strafe, sind aber durch ihren psychischen Zwang nicht minder wirksam und gefährlich (2).

-
- 1) BRECHSTEIN, Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule, a.a.O., S. 77

BRECHSTEIN verweist dabei noch auf folgendes:

"Das Arbeiterkind tauscht für den Solidarisierungseffekt seiner Sprache den Individuationseffekt der 'elaborierten' Sprache. Mit der Übernahme der neuen Sprache verliert es seine affektive Sicherheit." S. 77

- 2) Auf den Zwangscharakter liebesorientierter Erziehungspraktiken verweisen u.a.:

GOTTSCHALCH u.a., Sozialisationsforschung, a.a.O., S. 101

PACKARD, V.: Die unsichtbaren Schranken, Düsseldorf 1961, S. 249

ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967, S. 36

BRONFENBRENNER verweist in diesem Zusammenhang auf einen wichtigen Tatbestand:

"Um dem Kind als Strafe die elterliche Liebe entziehen zu können, muß vorher ein befriedigendes Verhältnis bestanden haben; je mehr Liebe zuerst vorhanden war, desto größer ist die Drohung, die ihr Entzug in sich schließt."

BRONFENBRENNER, U.: Wandel der amerikanischen Kindererziehung, in: L.v. Friedeburg (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln/Berlin 1965, S. 323

Obwohl jedes Kind von Geburt an auf die elterliche Liebe bedingungslos angewiesen ist, wird in der Mittelschicht dieses Grundnahrungsmittel der Seele vom darüber verfügenden Monopolkonzern Eltern als Ware gehandelt, die zwecks Belohnung vergeben, zwecks Bestrafung verweigert wird. Diese Ware erkaufte sich das Kind durch Wohlverhalten und vor allem durch dauernde Leistungsbereitschaft. Beim stark leistungsmotivierten Mittelstand besitzt die Leistung eine zentrale Wertbedeutung (1). Anders als das Kind aus der Unterschicht erkennt das Kind aus der Mittelschicht bald den Zusammenhang zwischen eigenem Verhalten und elterlicher Reaktion (2).

-
- 1) Hinsichtlich der Aufstiegsorientierung und den daraus abgeleiteten Verhaltensweisen und Leitbildern in der Erziehungspraxis vergl.
- BOLTE, K.M./ D. KAPPE/ F. NEIDHARDT: Soziale Schichtung der Bundesrepublik, in: K.M. Bolte, Deutsche Gesellschaft im Wandel, Opladen 1966, S. 330
- GRAUER, G.: Leitbilder und Erziehungspraktiken, in: Familien-erziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, a.a.O., S. 42
- WHITE, M.S.: Social class, child rearing practices, and child behavior, in: N.J. Smelser/ W.T. Smelser (Hrsg.) Personality and Social System, New York/London/Sydney 1965³, S. 286ff
- 2) Die verbal differenzierten Erklärungen der elterlichen Verhaltensweisen, besonders auch hinsichtlich ihrer Erziehungsmaßstäbe, und ein vorhandener Spielraum für selbständige Entscheidungen sind wichtige Hilfen für das Kind, um die Zusammenhänge zwischen seinem Verhalten und den darauf folgenden elterlichen Reaktionen zu begreifen.
- Vergl. dazu:
- GOTTSCHALCH u.a., Sozialisationsforschung, a.a.O., S. 101
- CAESAR, Autorität in der Familie, a.a.O., S. 61f

Es erträgt seine Umwelt nicht passiv, sondern versucht, sie aktiv zu manipulieren. Auf die schulische Situation übertragen bedeutet dies: Das Kind will das Wohlwollen des Lehrers als Garant für erhöhte Leistungs- und Lernmotivation und damit für bessere Noten und Beurteilungen, welche eine verstärkte elterliche Zuwendung zur Folge haben, nicht verlieren.

Wie auch zu Hause gewohnt, übernimmt es in der Schule konformistisch die Einstellung des Lehrers. Die vom Lehrer zu Außenseitern abgestempelten Schüler werden auch von ihm entsprechend behandelt, d.h. sein Verhalten diesen Schülern gegenüber entspricht dem des Lehrers (1).

Obwohl der Schüler aus der Mittelschicht schon früh zu individueller Leistung und zum Konkurrenzverhalten erzogen wurde, fühlt er sich in der Schule bald einem Leistungsdruck dadurch ausgesetzt, daß er vor allem lernen muß, "ohne innere Beteiligung Leistungen zu vollbringen, sie als entäußerte Produkte abzuliefern und nicht nach ihrem Sinn zu fragen, nach ihrem Erkenntniswert, ihrer Nützlichkeit oder ihrer Bedeutung für die Lösung von Problemen. Statt dessen soll er begreifen, daß für ihn der Inhalt der Leistung bedeutungslos ist, er für ihre Erbringung aber Belohnungen, Prämien erhält" (2)

-
- 1) Der Konformismus mit dem Verhalten des Lehrers wird für das Kind aus der Mittelschicht dadurch erleichtert, daß der Lehrer versucht, "die sozialen Wertungen wie Leistungen, Erfolg, die für diese Schicht repräsentativ sind, zu rechtfertigen, um sich für diese Schicht zu legitimieren und nach unten zu distanzieren" (a). Dieses Verhalten des Lehrers läßt sich durch seine Herkunft erklären. Er kommt nämlich aus einem soziokulturellen Milieu, "für das dieser Beruf als nicht diesem Milieu zugehörig aber für Mitglieder dieses Milieus erreichbar angesehen wird" (b).

DOMINIK, Ch./ W. DOMINIK/ N. DÖRK/ H. ENGELHARD/ S. HARNITZ/
M. LAHME-IWAND/ W. LAHME/ L. RÖHNERT: Analyse des Postulats
der Chancengleichheit im Bereich Grundschule-Sonderschule,
in: Abels (Hrsg.), Sozialisation in der Schule, a.a.O.
a) S. 298 b) S. 298

- 2) BRECHSTEIN, Die Sozialisation des Arbeiterkindes in
Familie und Schule, a.a.O., S. 91

Die Eltern erwarten laufend gute Noten, damit der Übergang zur weiterführenden Schule und damit der Weg zum sozialen Aufstieg gesichert ist.

Die Furcht vor möglichem Versagen, die dauernde Anspannung durch das Konkurrenzsystem, das immer-auf-der-Hut-sein müssen, erhöhen Aggressivität und Angst des Schülers und erzeugen beispielsweise die Bereitschaft zur Diskriminierung von leistungsversagenden Kindern (1).

Aber auch solche Mitschüler, die nicht seinem im schichtspezifischen Sozialisationsprozeß erworbenen und verinnerlichten Normvorstellungen entsprechen, die nicht fleißig, höflich und artig sind, die keine Selbstkontrolle üben können usw. stehen unter der Gefahr der Diskriminierung.

Hier spielen die eingangs bereits erwähnten psychischen Prozesse der Verschiebung von Affekten und der Projektion von Konflikten eine wichtige Rolle. So kann, um nur ein Beispiel zu bringen, beim Kind aus der Mittelschicht der Wunsch, aus der Rolle des immer höflichen, selbstbeherrschten Schülers ausbrechen zu wollen, am unhöflichen und unbeherrschten Mitschüler bestraft werden.

Die bisherigen Erörterungen zeigten, wie die durch die familiäre Sozialisation bewirkte Bereitschaft zur Diskriminierung durch schulisch bedingte Ursachen manifest wird.

Neben dieser Bereitschaft zur Diskriminierung kann unter pathogenen familialen Sozialisationsbedingungen eine Präformierung zum späteren schulischen Außenseiter erfolgen. Nach den bisherigen Feststellungen über die Volksschule kann angenommen werden, daß die so präformierten Kinder in der Schule auch tatsächlich zu Außenseitern werden.

Der Begriff 'pathogene Sozialisationsbedingungen' erfordert einige Anmerkungen.

1) Die Diskriminierung eines leistungsversagenden Kindes wird dem Schüler aus der Mittelschicht relativ leicht fallen, da er gelernt hat, Leistung allein als Ergebnis individueller Anstrengung aufzufassen. Ein 'schlechter' Schüler wird so unversehens zu einem faulen Schüler. Faulheit aber ist nach seinem Normenkatalog eine zu bestrafende Handlung.

Wir sind uns bewußt, daß jede Theorie pathogener Sozialisationsbedingungen ihrem Kern nach auch eine Gesellschaftstheorie ist, denn Vorstellungen und Verhaltensweisen, welche die Gruppenbeziehungen - hier die der pathogenen Familie - beeinflussen, sind immer im Zusammenhang mit den sozialen Verhältnissen außerhalb dieser Gruppe zu sehen und zu interpretieren (1).

Die Berechtigung für die Darstellung pathogener familialer Sozialisationsbedingungen im folgenden Exkurs ergibt sich u.E. dadurch, daß hier besonders auffällig jene allgemeinen gesellschaftlich bedingten Tendenzen und Strukturen sichtbar werden, die zu einer Präformierung zum Außenseiter führen.

Von pathogenen familialen Sozialisationsbedingungen auf eine pathogene Gesellschaftsstruktur schließen zu wollen, erscheint uns jedoch fragwürdig (2).

Mögliche Zusammenhänge sehen wir in folgender Hinsicht gegeben. Die soziale Struktur einer Gesellschaft kann "latent neurotisierend in einer Etappe der Geschichte (wirken), und zwar dann, wenn sie bereits überholt ist und sowieso an ihren Widersprüchen sterben würde. Aktiv neurotisierend wird sie erst, wenn sich eine gewisse biographische, autogenetische Konstellation mit der objektiven Situation trifft" (3).

1) Vergl.

CARUSO, I.A.: Soziale Aspekte der Psychoanalyse, Reinbek bei Hamburg 1972, S. 19

Hinsichtlich des Zusammenhangs einer Theorie über pathogene Verhaltensweisen mit einer Gesellschaftstheorie vergl.

die Ausführungen über Schizophrenie von WOLFF, R./ K. HARTUNG, Psychische Verelendung und die Politik der Psychiatrie, in: H.M. Enzensberger/ K.M. Michel (Hrsg.): Kursbuch 28, Das Elend mit der Psyche I Psychiatrie, Berlin 1972, S. 18ff

Zur Frage, was in unserer Gesellschaft eigentlich als normal anzusehen ist, vergl. die teilweise recht interessanten Ausführungen von:

WEILGART, W.: Was ist normal im Schatten der Atombombe? Wien 1957

2) Vergl.

CARUSO, Soziale Aspekte der Psychoanalyse, a.a.O., S. 25

3) Ebenda, S. 25

E x k u r s

7 Pathogene Sozialisationsbedingungen in der Familie als mögliche Ursache der Präformierung zum späteren schulischen Außenseiter

7.1 Identitätszerstörung im primären Sozialisationsprozeß

"Eine Familie kann eines ihrer Mitglieder von Kind auf zum "schwarzen Schaf" stempeln - und oft läßt sie es dadurch erst zu einem Wolf heranwachsen." (1)

Das Abstempeln zum 'schwarzen Schaf', zum Sündenbock geschieht vor allem in der schizophrenogenen Familie (2), in der ungelöste Konflikte, bedingt durch mehr oder weniger verschleierte Störungen der elterlichen Beziehungen, zur Wahl eines Sündenbocks führen.

1) SIIRALA, M.: Die Schizophrenie - des Einzelnen und der Allgemeinheit, Göttingen 1961, S. 38

2) Neben der Double-Bind-Situation, auf die wir noch zu sprechen kommen, ist es vor allem ihr Charakter als Pseudo-Gemeinschaft (pseudo-mutuality), der die schizophrenogene Familie auszeichnet. Konflikte werden nicht offen ausgetragen, sondern auf Kosten des schwächsten Familienmitglieds (Kind) verschleiert. Elterliche Bedürfnisse werden auf Kosten des Kindes befriedigt, so daß eine mißbräuchliche Ich-Erweiterung eines oder beider Elternteile zu Lasten des kindlichen Ich, seiner Persönlichkeit geschieht. Die schizophrenogene Familie selbst gerät durch Abgrenzung nach außen oft in eine starke soziale Isolierung, die dann zu einer Bedrohung für das Kind wird, wenn es den "radikalen Bruch zwischen familiärer Realitätsorientierung und außerfamiliärer Realitätserfahrung verarbeiten" soll. "Das schwächste Familienmitglied wird zum Sündenbock der Familie gestempelt; die Eltern überlassen sich dem Zwang, ihre eigenen ungelösten Schwierigkeiten auf das Kind projizieren zu müssen. Die Sündenbockjagd dient der Familie zur Abwehr übergroßer Ängste und Spannungen, die den familiären "Frieden" bedrohen."

VINNAI, G.: Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß, in: Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen Erziehung, 2. Jg. 1971, 4, S. 31

Im folgenden greifen wir auf die Ergebnisse der anglo-amerikanischen Schizophrenieforschung zurück, die die Schizophrenie als Ergebnis bestimmter Familienkonstellationen ansieht, denen das Kind während der primären Sozialisationsphase ausgesetzt ist (1). Darüber hinaus werden wir die Ergebnisse einer relativ jungen Wissenschaft, der Pragmatik menschlicher Kommunikation, hinzuziehen (2).

Fortsetzung der Anmerkung 2 von Seite 82

Vergl. auch:

BOWEN, M.: Die Familie als Bezugsrahmen für die Schizophrenieforschung, in: Bateson, Jackson, Laing, Lidz, Wynne u.a.: Schizophrenie und Familie, Frankfurt/M. 1969, S. 181 - 220

LINDINGER, H.C.: Familienumwelt und Prognose der Schizophrenie, Bern/Stuttgart 1968, besonders den Abschnitt "Zur Kasuistik der Familienumwelt des Schizophrenen", S. 72ff

WYNNE, L.C./ I.M.RYCKOFF/ J. DAY/ S.J. HIRSCH: Pseudo-Gemeinschaft in den Familienbeziehungen von Schizophrenen, in: Bateson u.a., Schizophrenie und Familie, a.a.O., S. 44 - 80

- 1) Vergl. dazu den ausgezeichneten Sammelband:
BATESON/ JACKSON/ LAING/ LIDZ/ WYNNE u.a.: Schizophrenie und Familie, Frankfurt/M. 1969
- 2) WATZLAWICK, P./ J.H. BEAVIN/ D.D. JACKSON: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern/Stuttgart/Wien 1971^c

7.1.1 Double-Bind-Situationen

Wesentliches Merkmal schizophrenogener Familien ist ein Kommunikationsstil (1) zwischen Eltern und Kind, der für das Kind dauernde Double-Bind-Situationen beinhaltet (2).

- 1) Kommunikation verbaler oder nicht verbaler Art ist die unabdingbare Voraussetzung menschlicher Existenz. Kommunikation ist die Manifestation menschlichen Verhaltens, das in Zusammenhang mit einem System (Gruppe), in den Beziehungen zu anderen Menschen zu sehen ist. Besonders die Erforschung und Therapie schizophrener Erkrankungen in der Zeit von 1955-65 im anglo-amerikanischen Raum hat die pragmatische Bedeutung des Kommunikationsstils für die Entwicklung einer Person herausgestellt.
Andere Ebenen der Kommunikationsforschung, wie Massenkommunikation, Kommunikationsformen u.a. sollen in diesem Exkurs außer Betracht bleiben.
Vergl. dazu:
WATZLAWICK u.a., Menschliche Kommunikation, a.a.O.
BATESON, G./ D.D. JACKSON/ J. HALEY/ J.H. WEAKLAND: Auf dem Weg zu einer Schizophrenie-Theorie, in: Bateson u.a. Schizophrenie und Familie, a.a.O., S. 11ff
- 2) Die 'double bind theory' (mit "Beziehungsfalle" und "Zwickmühle" ins Deutsche übersetzt, vergl. WATZLAWICK u.a., menschliche Kommunikation, a.a.O., S. 194f Anmerkung 10) besagt folgendes:

In einer engen Bindung von großer physischer und/oder psychischer Lebenswichtigkeit zwischen zwei oder mehr Personen werden Mitteilungen (Kommunikation) gegeben, die sich gegenseitig aufheben.
Eine Mitteilung wird gegeben, "die a) etwas aussagt,
b) etwas über ihre eigene Aussage aussagt und
c) so zusammengesetzt ist, daß diese beiden Aussagen einander negieren bzw. unvereinbar sind".

WATZLAWICK u.a., Menschliche Kommunikation, a.a.O., S. 196

Diese Widersprüchlichkeiten können durch entsprechende Verbote (Androhung von Liebesentzug) nicht entschleierte werden. Es besteht die Unmöglichkeit, sich sowohl für eine alternative Entscheidung zu entschließen, als auch sich einer Entscheidung zu entziehen. Das Kind selbst kann sich dieser Situation nicht durch Flucht entziehen.

Vergl. dazu:

WATZLAWICK u.a., Menschliche Kommunikation, a.a.O., S. 196f

Fortsetzung Seite 85

"Es bilden sich ständig Beziehungsfallen, feindselige Abhängigkeitsbeziehungen, in denen vom Kind verlangt wird, daß es auf vielschichtige Arten von Botschaften reagiert, die sich gegenseitig widersprechen, ohne daß es dem Kind möglich ist, diese Widersprüchlichkeit zu interpretieren, noch sich aus der Situation zurückzuziehen." (1)

Die Produktion von Double-Bind-Situationen kann nicht allein der Mutter angelastet werden (over-protective mother). Mit WEAKLAND können wir davon ausgehen, daß oft Dreier-Beziehungen als Ergebnis tiefgreifender Störungen der elterlichen Beziehungen anzutreffen sind. Diese Störungen zeigen sich entweder in einer "Spaltung" (marital schism) der Familie in zwei sich feindlich gegenüberstehende Lager, oder in einer "Strukturverschiebung" (marital skew), bei der der eine Ehepartner mehr

Fortsetzung der Anmerkung 2 von Seite 84

VINNAI, Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß, a.a.O., S. 31

BATESON/JACKSON/HALEY/WEAKLAND, Auf dem Weg zu einer Schizophrenie-Theorie, a.a.O., S. 16ff

WEAKLAND, J.H.: "Double-Bind"-Hypothese und Dreier-Beziehung, in: Bateson u.a., Schizophrenie und Familie, a.a.O., S. 222ff

"Eine in einer Doppelbindung gefangene Person läuft also Gefahr, für richtige Wahrnehmungen bestraft und darüber hinaus als böswillig oder verrückt bezeichnet zu werden, wenn sie es wagen sollte, zu behaupten, daß zwischen ihren tatsächlichen Wahrnehmungen und dem, was sie wahrnehmen 'sollte', ein wesentlicher Unterschied besteht."

WATZLAWICK u.a., Menschliche Kommunikation, a.a.O., S. 196

1) VINNAI, Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß, a.a.O., S. 31

oder weniger zum 'Anhängsel' des anderen degradiert wird (1). Innerhalb dieser Familien, in denen die aufgetretenen Spannungen und Konflikte nicht gelöst oder als nicht existent betrachtet werden, beginnt nun die Sündenbockjagd. Eine ausgezeichnete Darstellung hierzu liefern VOGEL und BELL (2). Von Interesse für unsere Thematik ist die Feststellung, daß nur jenes Kind als Sündenbock "zufriedenstellen" kann, das seine Rolle als "schwererziehbares Kind" spielt (3).

"Das problematische Verhalten muß genügend verstärkt werden, damit das Kind trotz der Feindseligkeit und der in ihm erzeugten Angst daran festhält." (4)

Voraussetzung zur Herstellung dieses "empfindlichen Gleichgewichtes" ist die überlegene Sanktionsgewalt der Eltern über ihr Kind, die Bestimmung über seine Handlungen und deren dauernde Kontrolle (5).

-
- 1) Vergl.
WEAKLAND, "Double-Bind"-Hypothese und Dreier-Beziehung, a.a.O., S. 229ff
ferner
LIDZ, T./ A. CORNELISON/ S. FLECK/ D. TERRY: Spaltung und Strukturverschiebung in der Ehe, in: Bateson u.a., Schizophrenie und Familie, a.a.O., S. 108 - 127
LIDZ, T.: Familienorganisation und Persönlichkeitsstruktur, in: ders.: Familie und psychosoziale Entwicklung, Frankfurt/M. 1971, S. 33 - 63
VINNAI, Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß, a.a.O., S. 31
- 2) VOGEL, E.F./ N.W. BELL: Das gefühlsgestörte Kind als Sündenbock der Familie, in: Bateson u.a., Schizophrenie und Familie, a.a.O., S. 245 - 273
- 3) Ebenda, S. 259
- 4) Ebenda, S. 259f
- 5) Vergl. ebenda, S. 260

Es ist die Frage zu stellen, ob nicht viele unserer sog. schwierigen Schüler, über die es eine ausgedehnte Literatur gibt (1), ihre 'Schwererziehbarkeit' der vom Lehrer produzierten Double-Bind-Situationen verdanken. Auf diesen Zusammenhang hat unseres Wissens zuerst VINNAI hingewiesen. Er stellt fest:

"Double-Bind-Situationen produzieren Lehrer, die ihr verschleiert aggressives, autoritäres Verhalten - in Gestalt des Bestehens auf Ordnung und Sauberkeit - als pädagogische Notwendigkeit im Interesse der ohnmächtigen Schüler ausgeben."(2)

-
- 1) Bei der Beschreibung des 'schwierigen Schülers', der 'auffälligen Kinder' wird in der herkömmlichen pädagogischen Literatur das Gewicht allein auf den Schüler selbst gelegt. Er wird in der Hauptsache als schuldig an seinem Zustand erklärt. In 'günstigen' Fällen wird zu seiner Entlastung seine Herkunftsfamilie oder seine Entwicklungsstufe herangezogen.

Vergl. dazu:

BERNA, J.: Erziehungsschwierigkeiten und ihre Überwindung, Bern 1954

HÄBERLIN, A.: Der Ungehorsam. Seine Erscheinungsweisen, seine Ursachen und seine Behandlungsmöglichkeiten, Bern o.J. (1953), besonders die Abschnitte:
"Kategorien ungehorsamer Kinder", S. 39ff
"Die milieubedingten Faktoren des Ungehorsams", S. 57ff
ferner die Definition von Ungehorsam S. 9

RÖHRS, H.: Das schwererziehbare Kind, Frankfurt/M. 1969

ZÜGHART, E.: Disziplinkonflikte in der Schule, Hannover 1961, besonders interessant ist sein "Leitschema zur Erfassung von Konfliktfällen", S. 143f

- 2) VINNAI, Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß, a.a.O., S. 33

Dieser Vorgang kann auch, mit LAING (1) gesprochen, als Mystifizierung verstanden werden. Diese Mystifizierung hat die Funktion, stereotype Rollen, sei es in der Schule oder in der Familie, unter allen Umständen aufrecht zu erhalten.

"Die Eltern kämpfen um die Erhaltung ihrer eigenen Integration, indem sie ihre starre vorgefaßte Meinung über sich und das, was sie sein sollten, über ihre Kinder und das, was diese sein sollten, und die Art der Situation, die das Familienleben kennzeichnet, ständig beibehalten." (2).

Doppelbindungen, sei es in der Familie oder in der Schule, behindern die Ich-Entwicklung des Kindes. Dadurch, daß wichtige Personen (Identifikationsobjekte) dem Kind gegenüber ihre Identität dadurch verschleiern, daß sie ihm eine bestimmte Rolle vorspielen (der wohlwollende Lehrer, die besorgte Mutter, der hilfreiche Vater), zugleich aber durch andere Botschaften negieren (der strenge, pedantische Lehrer, die beherrschende Mutter), wird dem Kind die wichtige Person zur Identifikation entzogen. Die Entwicklung seiner eigenen Identität wird erschwert. Gefühlsstörungen und Rückzug aus der Realität können die Folgen sein, die nun wiederum Ursachen für Außenseiterpositionen bzw. Sündenbockfunktionen abgeben.

-
- 1) LAING, R.D.: Mystifizierung, Konfusion und Konflikt, in: Bateson u.a., Schizophrenie und Familie, a.a.O., S. 274 - 304

"Mystifizieren im aktiven Sinne bedeutet, einen Vorgang vertuschen, verschleiern, verdunkeln oder maskieren, gleichviel, ob es sich um Erleben, Aktion, Prozeß oder sonst etwas handelt, das zur "Streitfrage" werden kann. Dadurch entsteht Verwirrung: Es wird unmöglich, zu erkennen, was wirklich erlebt oder getan wird oder was vor sich geht, und es wird unmöglich, die tatsächlichen Streitpunkte festzustellen und zu unterscheiden." A.a.O., S. 275

"Die Person, die mystifiziert wird, gerät also entschieden in Verwirrung, muß sich aber nicht unbedingt verwirrt fühlen." A.a.O., S. 276

- 2) Ebenda, S. 285

7.1.2 Ein Kind als Sündenbock der gestörten Familie

Gehen wir davon aus, daß die Familie für die "emotionale Gesundheit" (1) des Kindes entscheidend ist, so müssen wir fragen, wie Kinder in gestörten, in schizophrenogenen Familien aufwachsen. VOGEL/BELL konnten in ihrer Untersuchung nachweisen, daß in den von ihnen erfaßten gestörten Familien immer ein Kind festgestellt werden konnte, das besonders in die elterlichen Spannungen hineingezogen war (2), wobei ein enger Zusammenhang zwischen Spannungsursache und Wahl des Sündenbocks bestand (3).

Wichtig erscheint ihre Behauptung, wonach "die Sündenbockjagd durch die Existenz von Spannungen zwischen den Eltern erzeugt wird, die auf andere Weise nicht befriedigend gelöst worden sind" (4).

-
- 1) VOGEL/BELL, Das gefühlsgestörte Kind als Sündenbock der Familie, a.a.O., S. 246
 - 2) "Die Bestimmung eines einzelnen Kindes zum Sündenbock ist keine zufällige Angelegenheit; ein Kind ist das beste Symbol. Ebenso wie ein Traum eine Vielzahl von vergangenen und gegenwärtigen Erlebnissen verdichtet, verdichtet der Sündenbock eine Vielzahl von sozialen und psychologischen Problemen, die auf die Familie einwirken."
VOGEL/BELL, a.a.O., S. 252f
 - 3) Spannungsursachen konnten u.a. sein:
Angst wegen der Ehebeziehungen und dem Verhalten des Partners,
Konflikte auf der Ebene kultureller Wertorientierung, divergierende Vorstellungen über individuelle Leistungen,
die Beziehung zwischen der Familie und der größeren Gemeinschaft.
Vergl. VOGEL/BELL, a.a.O., S. 248ff
 - 4) Ebenda, S. 248
Zur Frage, wie eine "psychisch gesunde Familie" heute aussieht, vergl.
RICHTER, H.-E.: Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie, Reinbek bei Hamburg 1970, S. 30f

Stand z.B. die Leistung im Mittelpunkt des Konflikts, so wurde das Kind, dessen Leistungen nicht den elterlichen Erwartungen entsprachen, zum Sündenbock gestempelt, es wurde zum Symbol des Versagens (1). Durch das Abstempeln eines Kindes zum Sündenbock reduzierten die Eltern ihre eigenen Feindseligkeiten, die aus dem unbewältigten Problem ihrer Einstellung zur Leistung resultierten, auf ein Minimum und gewährleisteten dadurch die Aufrechterhaltung ihrer Pseudo-Gemeinschaft zu Lasten des betroffenen Kindes (2). Ein solches Kind aber, das in der Familie

-
- 1) Vergl.
VOGEL/BELL, Das gefühlsgestörte Kind als Sündenbock der Familie, a.a.O., S. 253

Dabei kann es auch zu einer "Wahrnehmungsverzerrung" kommen, wenn die Familie zwar ein schwerwiegendes Problem hat, sich aber keines der Kinder zur Symbolisierung eignet. In diesem Fall wurden die guten Schulleistungen des Kindes angezweifelt und auf Mogeln zurückgeführt. Gleichzeitig wurde es wegen seiner schlechten Leistungen kritisiert.
Vergl. a.a.O., S. 258

- 2) Wie WYNNE, RYCKOFF u.a. darlegen, liegt in der Pseudo-Gemeinschaft ein Aufgehen im Zusammenschluß der Beteiligten vor, das auf Kosten der Differenzierung der Identität all jener Glieder geht, die an dieser Gemeinschaft mitbeteiligt sind.
Vergl. a.a.O., S. 47

Nicht gegenseitige Anerkennung der Identität des anderen mit all ihren Möglichkeiten und damit Voraussetzung für Ergänzung und Erweiterung sind die Elemente der Pseudo-Gemeinschaft: hier sind vielmehr die Beziehungen durch ein besonderes Dilemma gekennzeichnet: "Divergenz erscheint als Störung der Beziehung und muß deshalb vermieden werden; vermeidet man aber Divergenzen, so ist ein Wachstum der Beziehung unmöglich." A.a.O., S. 49
Starrheit in der Rollenstruktur der Familie trotz physischer und situationsbedingter Veränderung in den Lebensumständen, das Festhalten an der Erwünschtheit und Zweckmäßigkeit dieser Rollenstruktur, verbunden mit einer Beunruhigung wegen möglichen Abweichens von ihr, Mangel an Spontaneität und Originalität sind weitere Merkmale einer solchen Pseudo-Gemeinschaft. Vergl. a.a.O., S. 53
Ihr müssen zwangsläufig wichtige Impulse für die Ich-Entwicklung des Kindes fehlen.

WYNNE/ RYCKOFF/ DAY/ HIRSCH, Pseudo-Gemeinschaft in den Familienbeziehungen von Schizophrenen, a.a.O.

den Sündenbock spielen mußte (1) und damit permanent in einer marginalen Situation lebte (2), wird auch in der Schule leicht die Rolle des Sündenbocks übernehmen und damit zum Außenseiter werden. Diese Gefahr wird dadurch vergrößert, daß das Kind aufgrund völlig widersprüchlichen elterlichen Erziehungsverhaltens im Entwicklungsprozeß seiner Gefühlsgestörtheit die widersprüchlichen Forderungen seiner Eltern verinnerlichte und damit verfestigte. Das widersprüchliche Verhalten der Eltern zeigte sich darin, daß sie zwar die Verstöße des Kindes gegen die sozialen Normen (Stehlen, feindselige Äußerungen, aggressives Verhalten gegen Geschwister usw.) kritisierten und auch teilweise bestraften, es aber auf unausgesprochene Art und Weise ermunterten, dieses Verhalten beizubehalten (3), und zwar deshalb, weil eben dieses Verhalten des Kindes, seine Gestörtheit, dem Rollensystem in der Familie seine Stabilität verlieh und damit funktional für das Zusammengehörigkeitsgefühl der Familie wirkte.

-
- 1) Da das Kind von seinen Eltern restlos abhängig ist und die Familie nicht verlassen kann, erhält seine Sündenbockrolle Zwangscharakter.
- 2) Vergl. dazu:
FELDMAN, W.: Sozialtherapie. Gruppendynamische Prozesse in Familien und Institutionen, Essen 1970, S. 16f u. S. 100ff
- 3) Vergl.
VOGEL/BELL, Das gefühlsgestörte Kind als Sündenbock der Familie, a.a.O., S. 260
Die Duldung dieses Verhaltens konnte sich dabei unterschiedlich äußern: "Drohungen wurden nicht in die Tat umgesetzt, die Bestrafung wurde hinausgezögert, das Symptom des Kindes wurde gleichgültig hingenommen oder mit übermäßigem Interesse behandelt, oder das Kind wurde für sein Symptom durch eine beträchtliche sekundäre Befriedigung entschädigt." A.a.O., S. 260

Neben dieser Funktion der Sündenbockjagd ist auch Dysfunktion feststellbar, die sich ergibt, wenn durch das gefühlsgestörte Kind der Familie Sonderaufgaben und zusätzliche Probleme erwachsen (z.B. Bettnässen, Stehlen). Innerhalb der betroffenen Familie wird aber diese Dysfunktion durch die Funktion des betreffenden Kindes ausgeglichen, während das außerhalb der Familie nicht mehr der Fall ist (1).

Dieser Tatbestand wird dann bedeutsam, wenn das Kind in die Schule kommt und mit Lehrern und Mitschülern neue Bindungen eingeht. Hier wird sein Verhalten nur noch dysfunktional sein. Seine durch die familiäre Sozialisation bedingte Gefühlsgestörtheit, die Schädigung seiner Persönlichkeit durch das Hinein-zwingen in die Rolle des Abweichenden wird mit großer Wahrscheinlichkeit dazu führen, daß es auch in der Schule in kurzer Zeit die Rolle des Sündenbocks, des Außenseiters übernimmt. Werden die Ursachen seines Verhaltens nicht rechtzeitig erkannt und erfolgt keine Behandlung oder Einweisung in eine psychiatrische Klinik, dann werden in diesem Fall Sonderschule, Heim für Schwererziehbare und Gefängnis die möglichen Stationen im weiteren Leben des Kindes sein.

1) "Zwar erhält das Kind von der Familie so viel Unterstützung, daß es seine Rolle in der Familie beibehalten kann, doch gibt sie ihm, gerade weil sie es als Sündenbock benutzt, oft nicht das nötige Rüstzeug, um sich außerhalb der Kernfamilie anpassen zu können."
VOGEL/BELL, Das gefühlsgestörte Kind als Sündenbock der Familie, a.a.O., S. 270

7.2 Einige Anmerkungen zu weiteren Formen pathogener Sozialisationsbedingungen

Das eben ausführlich dargestellte Beispiel der Identitätszerstörung gehört in den es umfassenden Bereich pathogener Sozialisationsbedingungen. Wir erachten es für wichtig, wenigstens kurz noch einige Aspekte dieser besonderen Sozialisationsbedingungen aufzuzeigen, wobei aber festzuhalten ist, daß pathogene Sozialisationsbedingungen nicht isoliert, allein familienbedingt zu sehen sind, sondern im Zusammenhang mit den allgemeinen, gesellschaftlichen Sozialisationsvorgängen. Die Aufdeckung dieses Zusammenhangs bedarf jedoch weiterer intensiver wissenschaftlicher Forschung (1).

-
- 1) Die Arbeit von BERNDT bietet dazu einen ersten Ansatz. Sie stellt die einzelnen soziogenetischen Untersuchungsergebnisse zu dieser Problematik übersichtlich dar. Aufgrund einiger Untersuchungen, wie etwa der Arbeit des Ehepaares CHOMBART de LAUWE, und der Arbeiten von FARIS und DUNHAM, werden bereits die Zusammenhänge zwischen der Stellung des einzelnen und der Familie im gesellschaftlichen Produktionsprozeß und daraus resultierende mögliche pathogene Sozialisationsbedingungen sichtbar.

BERNDT, H.: Zur Soziogenese psychiatrischer Erkrankungen, in: Soziale Welt, 19. Jg. 1968, 1, S. 22 - 46

Vergl. auch den Aufsatz von:

RICHTER, H.-E.: Psychoanalytische Beiträge zur Familienerziehung, in: betrifft:erziehung, 5. Jg. 1972, 1, S. 27 - 35

ders.: Eltern, Kind und Neurose, Reinbek bei Hamburg 1969, S. 63ff

Ferner auch die Studie von HAENSCH, die sich mit der repressiven Familienpolitik der BRD auseinandersetzt und, ausgehend von REICH, den Bereich der politischen Ökonomie der Sexualität der bürgerlichen Gesellschaft untersucht.

HAENSCH, D.: Repressive Familienpolitik. Sexualunterdrückung als Mittel der Politik, Reinbek bei Hamburg 1969

RICHTER (1) hat in seinen Untersuchungen eine Reihe pathogener Sozialisationsbedingungen aufgezeigt, die u.E. Außenseitertum verursachen können. RICHTER geht von der Fragestellung aus "Welche Rolle wird durch die affektiven Erwartungen der Eltern für das Kind konstituiert?" (2)

RICHTER erweitert dabei die traditionellen psychoanalytischen Vorstellungsmodelle (3) dadurch, daß er, anknüpfend an die Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Gruppendynamik und Gruppentherapie, die Beziehungen zwischen Familiendynamik und seelischen Störungen untersucht (4).

Die Eltern-Kind-Beziehungen, welche die Entwicklung des Kindes stören können, werden im umfassenderen psychosozialen Abwehrsystem der Familie als Gruppe untersucht (5).

-
- 1) Es handelt sich hierbei um die bereits genannten Beiträge: "Eltern, Kind und Neurose" und "Psychoanalytische Beiträge zur Familienerziehung".
 - 2) RICHTER, Eltern, Kind und Neurose, a.a.O., S. 16
RICHTER betont, daß die in letzter Zeit sehr zahlreichen Untersuchungen, die sich mit den Auswirkungen des 'affektiven Erziehungsklimas' und den Persönlichkeitsstrukturen der Eltern beschäftigen, im Ertrag dadurch begrenzt waren, "daß die elterlichen Faktoren entweder nicht sehr differenziert beschrieben oder in einer zu simplifizierend schematischen Weise mit kindlichen Fehlentwicklungen korreliert werden". S. 16
 - 3) Vergl. dazu die von RICHTER in "Eltern, Kind und Neurose" gegebene Übersicht der Theorien über neurosefördernde Einflüsse auf das Kind, S. 19ff
 - 4) Vergl.
RICHTER, Psychoanalytische Beiträge zur Familienerziehung, a.a.O., S. 29
 - 5) Vergl. ebenda, S. 30f

Hinsichtlich der Eltern-Kind-Beziehungen nennt RICHTER 6 Rollenpositionen (1), die Neurosen bzw. soziopathische Fehlentwicklungen begünstigen:

- das Kind als Partnersubstitut
- das Kind als Abbild
- das Kind als ideales Selbst
- das Kind als "Sündenbock"
- das Kind als "schwacher Teil"
- das Kind als Kampfgenosse (2)

-
- 1) Unter Anwendung des idealtypischen Verfahrens gelingt es dabei RICHTER, "einzelne typische inadäquate Rollen für das Kind herauszuheben, die den Zusammenhang von ungünstigen Elterneinstellungen und kindlicher Störung differenziert zu verstehen erlauben".

RICHTER, Eltern, Kind und Neurose, a.a.O., S. 17

RICHTER definiert hier den psychoanalytischen Sinn des Begriffs 'Rolle des Kindes', der sich vom allgemeinen Rollenbegriff der Sozialpsychologie abhebt, wie folgt:

"Als kindliche Rolle sei in dieser Untersuchung das strukturierte Gesamt der unbewußten elterlichen Erwartungsphantasien gemeint, insofern diese dem Kind die Erfüllung einer bestimmten Funktion zuweisen." A.a.O., S. 73

"Die Rolle des Kindes bestimmt sich also aus der Bedeutung, die ihm im Rahmen des elterlichen Versuches zufällt, ihren eigenen Konflikt zu bewältigen." A.a.O., S. 73

Vergl. dazu auch:

BLACKHAM, Der auffällige Schüler, a.a.O., besonders Kapitel III, "Der elterliche Einfluß auf das Verhalten des Kindes", S. 63ff

- 2) RICHTER, Psychoanalytische Beiträge zur Familienerziehung, a.a.O., S. 30f

vergl. ferner

ders.: Eltern, Kind und Neurose, a.a.O., S. 81ff und die ausführlichen Fallbesprechungen dazu, S. 89ff, besonders das Fallbeispiel "Jakob P.", S. 184ff, das den Zusammenhang pathogener Sozialisation und Gesellschaft verdeutlichen kann.

Die umfassenden psychosozialen Abwehrsysteme der Familie lassen sich seiner Ansicht nach in zwei allgemeine Abwehrtypen einteilen, in:

- die systemneurotische und die
- charakterneurotische Familie (1).

Pathogene Sozialisationsbedingungen, d.h. hier neurotische Familienstrukturen können, wie SEILER (2) feststellt, dazu führen, daß das gesamte Sozialleben eines Menschen nicht nur störrisch bleibt, sondern sich auch unvollständig entwickeln kann (3).

Damit ergibt sich aber ein Zusammenhang zwischen pathogenen Sozialisationsbedingungen, Neurosen und Außenseiterstellung (4).

-
- 1) RICHTER, Psychoanalytische Beiträge zur Familienerziehung, a.a.O., S. 31ff

Hinsichtlich der von der Familiensoziologie festgestellten belastenden Faktoren für das affektive Familienklima vergl. den "Exkurs über neuere Befunde der Familiensoziologie", in: RICHTER, Eltern, Kind und Neurose, a.a.O., S. 63ff

- 2) SEILER, K.: Beiträge zur Berufsbildung, Teil 2 der Veröffentlichungen der Industrie- und Handelskammer Nürnberg, Nürnberg 1972

Es handelt sich hierbei um eine nicht im Buchhandel erhältliche Zusammenfassung der Themen, die Grundlage für Vorträge und Diskussionen bei den berufs- und arbeitspädagogischen Seminaren für gewerbliche und kaufmännische Ausbilder in Nürnberg waren.

- 3) Vergl. ebenda, S. 60

- 4) So sieht SEILER Charakterneurosen als Ursache des Außenseitertums an, vergl. dazu, SEILER, Beiträge zur Berufsbildung, a.a.O., S. 60ff

Abschließend soll noch auf den von KÜNKEL beobachteten Mechanismus der Erstarrung, den er Dressat nennt, verwiesen werden (1). KÜNKEL nennt folgende 'Kindertypen': "Star", "Cäsar", "Heimchen" und "Tölpel" (2).

-
- 1) KÜNKEL, F.: Charakter, Wachstum und Erziehung, Leipzig 1931

Vergl. hier seine schematische Darstellung der typischen Verhaltensweisen im Bereich der ichhaften Charakterentwicklung, S. 98

KÜNKEL geht davon aus, daß zwei Begriffe in der Charakterkunde den Menschen eingrenzen: Sachlichkeit und Ichhaftigkeit.

Vergl.

ders.: Jugendcharakterkunde, Konstanz 1954¹²

Die Ichhaftigkeit eines Menschen ist seiner Meinung nach die Ursache für Dressate, vergl. S. 19f in "Jugendcharakterkunde"

Zur Klärung der Grundsatzfrage, inwieweit diese ichhafte Charakterbedingung eine nicht im 'Wesen' des Menschen, sondern eine gesellschaftlich provozierte ist, können dienen:

HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie, Frankfurt/M. 1971, besonders das Kapitel "Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie", S. 35ff

VINCZE, L./ F. VINCZE: Die Erziehung zum Vorurteil. Kritik an der Kinderpsychologie, Wien/Köln/Stuttgart/Zürich 1964

Zur Frage der Dressur, besonders der Sozialdressuren, vergl.

SEILER, Beiträge zur Berufsbildung, Teil 2, a.a.O., S. 191ff

- 2) Vergl.
KÜNKEL, Charakter, Wachstum und Erziehung, a.a.O., S. 98

Das in der frühen Kindheit erworbene 'Grunddressat' beim Heimchen könnte nach HERZOG (1) etwa lauten:

"Ich bin so klein und hilflos. Allein kann ich mir nicht helfen, die Großen, die alles besser wissen, müssen mir h e l f e n; wenn sie das nicht tun, dann gehe ich hilflos zugrunde..."(2)

-
- 1) HERZOG, E.: Persönlichkeitsprobleme des Lehrers in der Erziehung, München 1952

Die vier Typen von Grunddressaten entsprechen dabei den Kindertypen von KÜNKEL, auf den sich HERZOG bezieht.

HERZOG geht davon aus, daß Persönlichkeitsprobleme immer da entstehen, "wo es nicht gelingt, in der Auseinandersetzung mit der Welt die lebendige Produktivität des Subjektseins wirken zu lassen". A.a.O., S. 8

Er geht davon aus, daß Erlebnisse in der frühen Kindheit, auf welche das Kind mit partieller Erstarrung geantwortet hat, weil sie ihm übermächtig erschienen und sein Subjekt noch zu schwach war, seine Lebendigkeit zu erhalten, dazu führen, daß ähnliche Situationen oder Figuren, wenn sie im späteren Leben des Kindes oder des Erwachsenen auftauchen, den "Mechanismus der Erstarrung" automatisch einschnappen lassen. Vergl. a.a.O., S. 10

- 2) Ebenda, S. 12

HERZOG nennt 2 Grundbedingungen für dieses Dressat:

- a) eine - wie auch immer bedingte - passive Grundhaltung des Kindes und
- b) eine verwöhnende, zu weiche Erziehung, S. 12

Hinsichtlich des Star-Dressats nennt er folgende Möglichkeit eines in früher Kindheit entstandenen Grunddressates: "Ich kann nicht allein existieren; es müssen immer Menschen da sein, die mich b e w u n d e r n, mir ergeben und untertan sind. Wenn mich die Menschen nicht bewundern, dann gehe ich zugrunde.." S. 14

Die beiden Grundbedingungen sind hier:

- a) zu weiche, verwöhnende Erziehung, die mit einer im Vergleich zum Heimchen
- b) aktiveren Grundhaltung des Kindes zusammentrifft.

Vergl. a.a.O., S. 14

Hinsichtlich der weiteren Grunddressate vergl. S. 19ff

Dieses eine Beispiel zeigt bereits, wie Dressate ebenfalls dazu dienen, daß sich das Sozialleben des Kindes nur unvollständig entwickeln kann bzw. dauernd gestört ist. Ohne entsprechende Hilfen sind hier die Voraussetzungen zum schulischen Außenseitertum gegeben.

2. Abschnitt

8 Gemeinschaftsideologie und mangelnde Sozialerziehung als Verstärkung der im primären Sozialisationsprozeß erworbenen Einstellungen und als verursachende Faktoren von Außenseitertum im sekundären Sozialisationsprozeß

Im vorigen Kapitel stellten wir dar, wie durch den primären Sozialisationsprozeß eine Bereitschaft zur Diskriminierung bewirkt wird und wie durch pathogene Sozialisationsbedingungen Kinder in ihrer sozialen Entwicklung entscheidend beeinflusst werden können.

In diesem Kapitel werden wir den Nachweis erbringen, daß durch die in der Volksschule vorherrschende Gemeinschaftsideologie und, daraus abgeleitet, durch die mangelhafte Sozialerziehung diese im primären Sozialisationsprozeß erworbenen Einstellungen nicht nur verstärkt werden, sondern daß darüber hinaus damit auch noch schulisch bedingte Ursachen für Entstehung und Existenz von Außenseiterpositionen vorliegen.

8.1 Der Außenseiter und die Gemeinschaftsideologie der Volksschule

Im ersten Teil der Arbeit haben wir ausführlich den Gemeinschaftsbegriff bei SCHRÖDER, seine Quellen und seine Darstellung in anderen schulpädagogischen Werken der Weimarer Zeit dargestellt.

Von seiner zentralen Position hat der Gemeinschaftsbegriff auch heute im Bereich der Volksschule nichts eingebüßt. Wir haben es hier auch heute noch regelrecht mit einer Gemeinschaftsideologie zu tun, deren gefährliche Auswirkungen für den Außenseiter dargestellt werden sollen. Bei der Beschreibung des Außenseitertums wird, wie bereits an früherer Stelle dargelegt, von der vereinfachenden Gegenüberstellung ausgegangen: hier Klassengemeinschaft - dort Außenseiter.

Der Außenseiter wird dabei als Schüler beschrieben, der nicht mitmacht, der anders ist, der keine Opfer für die Gemeinschaft bringen will, der sich nicht möglichst reibungslos in die Klassengemeinschaft ein- und unterordnen läßt. Kurzum, er fügt sich nicht ein in das Idealbild einer harmonischen Klassengemeinschaft. Bei dieser Gegenüberstellung wird ungeprüft und beinahe als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt, daß die Schule im allgemeinen und die Klasse im besondern eine Gemeinschaft ist.

'Klassengemeinschaft', 'Bildungsgemeinschaft', 'Schul- und Lebensgemeinschaft', 'Erziehungsgemeinschaft', 'Arbeitsgemeinschaft' stereotyp erscheinen diese Aussagen in Bildungsplänen, ministeriellen Erlassen, pädagogischen Fachbüchern und Zeitschriften und im täglichen Gespräch der Lehrer.

Die zunächst globale Behauptung, daß wir es hier mit einer Ideologie zu tun haben, werden wir im Verlauf dieses Kapitels wissenschaftlich absichern.

Zunächst eine Vorbemerkung. Was bedeutet der Begriff 'Gemeinschaftsideologie' überhaupt?

Zur Verdeutlichung des Gemeinten und um Mißverständnisse zu vermeiden, erläutern wir kurz den dieser Arbeit zugrundeliegenden Ideologiebegriff (1).

Wir beziehen uns dabei auf den MARXschen Ideologiebegriff. Danach ist Ideologie ein gesellschaftlich notwendig falsches Bewußtsein von der gesellschaftlichen Wirklichkeit (2). Ihre Aufgabe ist es, die bestehenden Herrschaftsverhältnisse zu

1) Zum Ideologiebegriff allgemein:

FRAENKEL, E./ K.D. BRACHER (Hrsg.), Fischer-Lexikon Staat und Politik, Frankfurt/M. 226. - 250. Tausend 1966, veröffentlicht 1957, S. 136ff

KÖNIG (Hrsg.), Fischer-Lexikon Soziologie, a.a.O., S. 180ff

Zum MARXschen Ideologiebegriff:

KLAUS, G./ M. BUHR (Hrsg.), Philosophisches Wörterbuch, Bd. I, Leipzig 1971⁸, S. 504ff

LENK, K. (Hrsg.), Ideologie, Ideologiekritik und Wissenssoziologie, Neuwied 1971⁵

ders.: Marx in der Wissenssoziologie. Studien zur Rezeption der Marxschen Ideologiekritik, Neuwied/Berlin 1972

SCHNÄDELBACH, H.: Was ist Ideologie? in: Das Argument, Sonderband zum 10. Jg. 1969, Nr. 50, S. 71ff

Quellen:

MARX, K./ F. ENGELS, Die deutsche Ideologie, in: Marx/Engels, Werke (MEW), Bd. 3, Berlin 1969

MARX, K.: Das Kapital, Bd. 3, in: Marx/Engels, Werke, Bd. 25, Berlin 1969

MARX, K.: Theorien über den Mehrwert, 1. Teil, Berlin 1956

2) Vergl.

SCHNÄDELBACH, Was ist Ideologie? a.a.O., S. 83f

rechtfertigen, die tatsächlichen gesellschaftlichen Zustände zu verschleiern und sie der Reflexion der Betroffenen zu entziehen.

Gesellschaftliche Zustände werden als gerecht und rational hingestellt (1), wobei der Ideologie nicht eine subjektiv bewusste Täuschungsabsicht unterstellt werden kann (2).

Übertragen auf die Schulwirklichkeit bedeutet dies, daß die tatsächlichen Vorgänge in der Schule, ihre bestimmte Funktion (soziale Selektion, Konkurrenzkampf, repressive Leistungsforderungen u.a.) den Schülern und zum großen Teil auch den Lehrern nicht bewußt sind. Diese tatsächlichen Vorgänge werden durch die These von der Gemeinschaftlichkeit der Schule verschleiert, einer Gemeinschaftsvorstellung, die allenfalls auf die Familie als Intimgruppe zutreffen kann, nicht aber auf die Schule. Gemeinschaft wird hier nicht als Konstrukt, als Modell von Hypothesen, sondern als Substanzbegriff verstanden. Im folgenden wollen wir kurz auf den Ursprung dieser Gemeinschaftsideologie und ihrer Kontinuität bis zum heutigen Tag hinweisen.

1) Rational sind diese Zustände schon, nämlich im Sinn der herrschenden Klasse. Aufgabe der Ideologie ist es, die konkrete gesellschaftliche Wirklichkeit der Masse der lohnabhängigen Bevölkerung ebenfalls als rational und gerecht erscheinen zu lassen.

2) Vergl.
MARX/ENGELS, Die deutsche Ideologie, a.a.O., S. 26 u. S. 46

8.1.1 Reformpädagogik und Gemeinschaftsideologie

Die Ansätze zu einer Gemeinschaftsideologie, wie sie noch heute die Vorstellungen über das 'Wesen' der Schule bestimmt, sind sowohl in der Jugendbewegung zu Beginn des Jahrhunderts, als auch bei den von dieser Bewegung direkt oder indirekt beeinflussten Pädagogen und Schulreformern der zwanziger Jahre zu suchen (1).

-
- 1) Es handelt sich hierbei vor allem um die führenden Vertreter der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik NOHL und SPRANGER, die beiden Schüler von DILTHEY, um Th. LITT, einen Anhänger DILTHEYS und um E. WENIGER und W. FLITNER, zwei Schüler von NOHL.

Der Ertrag der sog. 'pädagogischen Bewegung' ist in dem von NOHL/PALLAT herausgegebenen "Handbuch der Pädagogik" in 5 Bänden (1928-1933) zusammengefaßt, das durch seinen enzyklopädischen Charakter zu einem Standardwerk seiner Zeit wurde. Vergl.

NOHL, H./ L. PALLAT (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik in 5 Bänden, Langensalza 1928-1933

Bd. I: "Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens", Langensalza 1933

Bd. II: "Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik", 1929

Bd. III: "Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre", 1930

Bd. IV: "Die Theorie der Schule und der Schulaufbau", 1928

Bd. V: "Sozialpädagogik", 1929

Zum politischen und wissenstheoretischen Standort der genannten Vertreter der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik vergl.

GESCHICHTE der ERZIEHUNG, hrg. von K.-H. Günther, F. Hofmann u.a., Berlin 1966⁹, S. 571ff

Zur reformpädagogischen Bewegung vergl.

SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim/Berlin/Basel 1969
ferner

MÄRZ, F.(Hrsg.), Soziale und politische Erziehung.
Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn 1970

Sie scheinen besonders beeinflußt zu sein von den bei TÖNNIES und VIERKANDT entwickelten Gedanken über die Gemeinschaft (1). Neben "romantisch-völkische(n) Gemeinschaftsideen" (2) glaubte man in der Jugendbewegung die Ansätze "neuer Geistesart", eines neuen Typus Mensch schlechthin erblicken zu können (3).

-
- 1) Die enge Verbindung der SPRANGERSchen Gedankengänge über die Gemeinschaft mit den Vorstellungen von TÖNNIES und VIERKANDT haben wir im ersten Kapitel bereits nachgewiesen (Vergl. besonders S. 47).

Vergl. dazu auch:

NOHL, H.: Die sittlichen Grunderfahrungen, Frankfurt/M. 1947² (1939), besonders den Abschnitt E, "Der Geist der Gemeinschaften", S. 134 - 146

Dieses Werk, zwar erst 1939 in 1. Aufl. erschienen, spiegelt aber die gleichen Gedankengänge wider, die bei NOHL schon in den zwanziger Jahren anzutreffen sind, und macht darüber deutlich, welche Kontinuität der Gemeinschaftsgedanke während dreier unterschiedlicher Epochen besaß.

- 2) RAAPKE, H.-D.: Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik, in: W. Strzelewicz (Hrsg.): Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965, S. 126

- 3) Nach SPRANGER ist der Grundzug der Jugendbewegung ein neues, tiefes Gemeinschaftserlebnis, welches sich bis hinab zur "Wesensgemeinschaft" erstreckt (Vergl. a.a.O., S. 17).

Gleichzeitig wird in der Jugendbewegung "der neue Typus Mensch begründet", a.a.O., S. 18

Die Jugendbewegung selbst wird "das Wetterleuchten einer neuen Geistesart-neues Seelentum, neues Volkstum", a.a.O., S. 18

Die sich daraus entwickelnde neue Lebensform der Gemeinschaft ist für SPRANGER: "Gemeinschaftserlebnis als Wesensgemeinschaft, als Berührung der ganzen Seele in ihrer tiefsten Wahrheit." A.a.O., S. 18

SPRANGER, E.: Die drei Motive der Schulreform. (1921)
Abgedruckt in: Flitner, W./ G. Kudritzki (Hrsg.), Die deutsche Reformpädagogik, Düsseldorf/München 1962, Bd. II

Die Folge war, daß die fast visionär beschworene Gemeinschaftlichkeit mit ihren bestimmenden Idealen (1) die in Klassen und Jugendgruppen sich vollziehenden gruppendynamischen Prozesse mit ihren besonderen Problemen der Führung, Rangordnung, Cliquenbildung und Außenseiterpositionen nicht nur verdeckte, sondern auch aus dem Bewußtsein der Beteiligten ausschaltete.

Stimmt man der Aussage RUMPFs zu, daß

"die reformpädagogische Idee, die Schule sei eine Gemeinschaft, .. nicht aus der Analyse von Tatsachen, sondern aus pädagogisch begeisterter Intuition entstanden" (2)

ist, und geht man weiterhin von den an die Lehrer traditionell gestellten Erwartungen aus, wonach sie "für den Aufbau einer moralischen Wertordnung im Bewußtsein der Jugend unmittelbar verantwortlich" (3) sind, so kann dies leicht zu einem Verhalten führen, "... Abweichungen von einer aus bestimmter Perspektive für verbindlich gehaltenen Wertordnung und bestimmten Verhaltensnormen kurzschlüssig und direkt als moralische Verfehlung zu nehmen, womit der Blick für sachgerechtere Fragestellungen und relativierende Beurteilung verbaut wird" (4).

-
- 1) Die Beziehungen von Mensch zu Mensch werden als 'total' oder 'wesenhaft' angesehen. Die gesamte Person unterliegt den Gemeinschaftsbeziehungen, steht unter dem 'objektiven Geist der Klasse'. Die Schule selbst soll in eine alle umfassende 'Lebensgemeinschaft' umgewandelt werden.

Vergl.

FLITNER, W.: Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre, in: Nohl/Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. III, a.a.O., S. 101f

SPRANGER, Die drei Motive der Schulreform, a.a.O., S. 18
ders.: Psychologie des Jugendalters, a.a.O., S. 140ff

- 2) RUMPF, H.: Schul-Gemeinschaft als Schul-Ideologie. Materialien zur Begründung eines Verdachts, in: Frankfurter Hefte. Zeitschr. für Kultur und Politik, 22. Jg. 1967, S. 849
- 3) RAAPKE, Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und Schulpolitik, a.a.O., S. 98
- 4) Ebenda, S. 98

Für die Position des Außenseiters bedeutet dies zwangsläufig, daß sein abweichendes Verhalten von der als verbindlich angesehenen Wertordnung 'Gemeinschaft' unter das Verdikt moralischer Verfehlung fällt und dadurch für den Lehrer jegliche Fragestellung nach möglichen Ursachen für diese Position entfällt. Außenseitertum, das auf sog. 'gemeinschaftswidrigen' Verhalten basiert, um diesen sehr dehnbaren Begriff einmal zu gebrauchen, kann vom Lehrer, solange er selbst der Gemeinschaftsideologie erlegen ist, nicht beseitigt werden.

Wie stellt sich nun überhaupt die Schulgemeinschaft aus der Sicht pädagogischer Theoretiker dar?

Im folgenden Exkurs wollen wir dieser Frage nachgehen.

8.1.2 Exkurs I: Die Schulgemeinschaft aus der Sicht der Theoretiker der pädagogischen Bewegung

Um die Gemeinschaftsideologie zu begreifen und zu überwinden, ist es nötig, kurz einige theoretische Begründungen der Gemeinschaftlichkeit der Schule durch die pädagogische Theorie zu skizzieren.

"Im Lehrer und in der Erziehungsgemeinschaft der Schule stellt sich dem Schüler die geistige Einheit der Zeit trotz aller Gegensätze und dahinter die Einheit des geistigen Lebens überhaupt dar...."(1)

"In der Arbeitsgemeinschaft der Schule soll sich die Jugend wirklich und nicht nur scheinbar die Wirklichkeit erarbeiten..." (2)

1) WENIGER, E.: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim/Berlin 1956², S. 64
- Dieser Artikel ist die Neubearbeitung und wesentliche Erweiterung des Abschnitts 'Die Theorie des Bildungsinhalts' in: Nohl/Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. III, a.a.O., S. 1 - 50

2) Ebenda, S. 90

WENIGER geht dabei davon aus, daß die Schule eine "Stätte der Besinnung" (S. 92) zu sein habe, wobei diese Besinnung die Lebensvorgänge durchleuchtet und dem Erwerb einer in sich "geschlossenen Weltansicht" dient (S. 92).

"Die befriedigende Gestaltung der pädagogischen Gemeinschaft ist .. die schwerste tägliche Sorge des Erziehers, und jede Störung in diesem Gebiet erfordert ein heilendes Verfahren."(1)

"Die Grundschule findet ihre letzte und schönste Aufgabe in ihrer Arbeit an der E r z i e h u n g z u r G e m e i n - s c h a f t s g e s i n n u n g." (2)

Wie von einer über jeden Zweifel erhabenen Tatsache wird hier vom Gemeinschaftscharakter der Schule gesprochen. Erscheint dies zunächst unverständlich, so finden wir eine Erklärung dafür, wenn die Voraussetzungen dieser 'festgestellten' Gemeinschaftlichkeit aufgedeckt werden.

"Die Bildungsgemeinschaft ist gleichzeitig Lebensgemeinschaft und ihr Geist ist die stärkste bildende Kraft, er ist die Voraussetzung jeder einzelnen pädagogischen Einwirkung und alle Methodik ist ihm gegenüber ganz sekundär."(3)

-
- 1) FLITNER, Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre, a.a.O., S. 102

Für FLITNER ist Gemeinschaft "schicksalshaft" (S. 101); Wo immer "erzieherische Liebe sich darstellen kann, da entsteht Gemeinschaft, wenn keine Störung einwirkt"(S. 102).

Der persönliche Bezug von Erzieher und Zögling bewirkt die Verwirklichung der Gemeinschaft. (Vergl. S. 101)

Wichtig ist, daß diese Gemeinschaft einen Stil schafft, "wodurch sie von selbst alles abscheidet, was diesen Stil beleidigt" (S. 102). Dieser Stil der Gemeinschaft nun ver-schafft allen an ihr Beteiligten "eine gelöste Seelen-stimmung" und nimmt "die ideale Ordnung eines kommenden sittlicheren Geschichtszustandes vorweg" (S. 102).

- 2) ECKHARDT, K.: Die Grundschule, in: Nohl/Pallat, Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, a.a.O., S. 99
- 3) NOHL, H.: Die Theorie der Bildung, in: H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1957⁴, S. 138
- Die beiden Hauptteile des Buches, zu denen auch dieser Artikel gehört, sind zuerst erschienen in: Nohl/Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. I, a.a.O., S. 3 - 80

"Unterordnung und Gemeinschaft sind die beiden Formkräfte jeder Gesellschaft, sie bekommen in der pädagogischen Gemeinschaft aber aus der pädagogischen Aufgabe heraus ihre ganz besondere Farbe: die Gemeinschaft ist hier die erziehende, tragende und gestaltende Liebe, an deren Stelle in der Gesellschaft dann die genossenschaftliche Gemeinschaft der Zwecke tritt, und sie ist Unterordnung, Konzentration und Organisation des Willens, wo in der Gesellschaft die herrschaftliche Zweckorganisation erscheint." (1)

Nach NOHL ist pädagogische Einwirkung abhängig von einer bereits bestehenden sozialen Gruppierungsform vom Typus Gemeinschaft. Gemeinschaft aber wiederum ist eine Formkraft jeder Gesellschaft. So wird Gemeinschaft wichtig, um pädagogisch wirken und gleichzeitig für die gesellschaftliche Wirklichkeit erziehen zu können. Wie aber sieht nun die Sozialform 'Gemeinschaft' in der Gesellschaft aus, welchen Stellenwert nimmt sie hier ein bzw. sollte sie einnehmen?

SPRANGER gibt uns eine sehr aufschlußreiche Antwort. Er stellt dem demokratischen Prinzip den Gemeinschaftsgedanken gegenüber. Seiner Ansicht nach endet die Demokratie "in der politischen Arithmetik der Parteien. Es ist ihr nicht gelungen, einen wirklichen Gemeinschaftsgeist im Volk zu begründen..."(2)

Dieser anscheinend bedauernswerten Wirklichkeit wird das Prinzip der Brüderlichkeit, als ein Merkmal der Gemeinschaft, gegenübergestellt.

"Es ist zunächst da, als Totalbeziehung von Mensch zu Mensch. Es wirkt sich aus in organischen Formen des Zusammenlebens, die das Wesen, nicht bloß die Interessen der Menschen umfassen. So ist überhaupt das Verhältnis des Gemeinschaftsgeistes zum demokratischen Gleichheitsgeist das des Organischen zum Mechanischen,

1) NOHL, Die Theorie der Bildung, in: Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, a.a.O., S. 139

2) SPRANGER, Die drei Motive der Schulreform, a.a.O., S. 17

des Wesenhaften zum Oberflächenhaften, des Erlebten zum Er-dachten."(1)

Welche Auswirkungen hatten nun diese Gedanken für die pädago-gische Praxis, wie verhielt sich die Schuladministration dazu?

Im folgenden Exkurs II soll die Kontinuität der Gemeinschafts-ideologie in der Schulpraxis der Volksschule von Weimar bis in die Gegenwart aufgezeigt werden.

1) SPRANGER, Die drei Motive der Schulreform, a.a.O., S. 17

Spätestens hier zeigt sich der politische Aspekt des schein-bar so unpolitischen, pädagogisch gedachten Gemeinschafts-gedankens, eines Gemeinschaftsgedankens, der im Zusammenhang zum deutschen Staatsgedanken des 19. Jahrhunderts zu setzen und zu interpretieren ist.

Diese an und für sich reizvolle Aufgabe kann natürlich hier nicht geleistet werden. Es erscheint uns aber wichtig, kurz darauf zu verweisen, daß zwischen der Gemeinschaftsideologie SPRANGERS und auch KERSCHENSTEINERS, um nur zwei exponierte Vertreter zu nennen und der organischen Staatsauffassung, die auch bei beiden durchscheint, eine Verbindung besteht. Die organische Staatsauffassung der Romantik, als Antithese zum individualistischen Rationalismus des 18. Jahrhunderts zu sehen, u.a. von FICHTE und SCHELLING entwickelt und vom eigentlichen Staatstheoretiker der Romantik ADAM MÜLLER, abge-schlossen, begreift den Staat als einen umfassenden Organis-mus, außerhalb dessen der Mensch nicht leben kann.

Auch die Gemeinschaftsideologie der Schulklasse geht mehr oder minder deutlich von einem organisch gedachten Schul-klassenmodell aus, außerhalb dessen der Schüler nicht existie-ren kann, bzw. außerhalb dessen Bildung und Erziehung nicht möglich ist.

8.1.3 Exkurs II: Von der Weimarer Republik zur Bundes-
republik o d e r die Kontinuität
der Gemeinschaftsideologie

Unbeschadet der gegensätzlichen Staatsformen ist eine Kontinuität in der Forderung und der Behauptung des Gemeinschaftscharakters der Schule feststellbar. Dies gilt sowohl für die pädagogische Theorie als auch für die pädagogische Praxis, in der man diese Theorie zu verwirklichen trachtete.

8.1.3.1 Die Weimarer Republik

Zu den bereits zahlreich angeführten Belegen noch einige andere:
"Die Gemeinschaft ist das Lebenselement, in dem allein die Einzelnen seelisch wachsen und sich entfalten können." (1)

"... Persönlichkeit wird man nur, wenn man sich den Gesetzen der Gemeinschaft unterwirft, wenn man ihren Inhalt und ihre Normen als innere Formkräfte in sich aufnimmt." (2)

Erziehung wird reduziert auf die "typische Angleichung der Glieder an die Normen und Ordnungen der Gemeinschaft" (3).
Diese Vorstellungen der Theoretiker finden ihren Niederschlag in den Forderungen an die Schuladministration. So heißt es z.B. im Schreiben des Reichsministers des Innern, v. GAYL, an die Kultusminister der Länder über die Jugendерziehung:

1) KRIECK, E.: Die soziale Funktion der Erziehung, Langensalza/Berlin/Leipzig 1929, S. 3

2) Ebenda, S. 3

3) KRIECK, E.: Grundriß der Erziehungswissenschaft, Leipzig 1927, S. 20

"Die Schule hat Menschen zu bilden, die sich als Volks- und Staatsbürger in Treue und Pflicht an die Volks- und Staatsgemeinschaft gebunden fühlen und auch ihre Berufsarbeit im Dienste des Ganzen erfüllen." (1)

Nachdem im Januar 1933 die Zeit des 'Tausendjährigen Reiches' beginnt, einer Epoche, in der u.a. die Gemeinschaftsideologie zu einer nie dagewesenen Anerkennung höchsten Ausmaßes kam, lagen die Theoretiker und Praktiker der Weimarer Zeit mit den neuen Machthabern im Wettstreit um die Verwirklichung des Gemeinschaftsideals (2).

-
- 1) Es handelt sich hier um das Schreiben des Reichsministers des Innern, v. GAYL, vom 28. Juli 1932.
Abgedruckt bei:

FÜHR, Ch.: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Weinheim 1972² (1970), S. 209

Fast ein Jahr später nennt der Reichsminister des Innern, FRICK, auf der Konferenz der Kultusminister am 9. Mai 1933 in Berlin folgende Aufgabe der Schule:

"Die neue Schule geht grundsätzlich vom Gemeinschaftsgedanken aus, der ein uraltes Erbteil unserer germanischen Vorfahren ist..."

FÜHR, Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, a.a.O., S. 214

- 2) Hinsichtlich des Verhaltens der erziehungswissenschaftlichen Theoretiker der Weimarer Zeit in der Frühphase des 3. Reiches vergl.

DICKOPP, K.-H.: Systemanalyse nationalsozialistischer Erziehung. Kontinuität oder Abschied, Ratingen/Wuppertal/Kastellaun 1971, besonders S. 35ff

LINGELBACH, K.C.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland, Weinheim/Berlin/Basel 1970

8.1.3.2 Das 3. Reich

Gemeinschaft heißt jetzt das oberste Ziel der Erziehung, welches der Staat setzt und überwacht.

Die "Majestät der Gemeinschaft" (1) fordert folgerichtig die "Erziehung zum einsatzbereiten Gemeinschaftsglied" (2).

"Gemeinschaft ist .. nicht nur ein Mittel der Erziehung, sondern auch eines der höchsten Ziele der Erziehung. Gemeinschaft ist beides, ist Formung und Form, ist Einordnung und Ordnung zugleich, ist Bindung und Freiheit. Eine neue Erziehung muß durch Gemeinschaft und zur Gemeinschaft erziehen." (3)

Von der Familiengemeinschaft zur Schulgemeinschaft, von der Heimat zum Volk, zum Vaterland, zur großen, alle umfassenden völkischen Gemeinschaft - so sollten von nun an die Gemeinschaftsparolen heißen (4), Gemeinschaftsparolen, die wir übrigens auch

-
- 1) MÜLLER, A.: Sozialpolitische Erziehung, Berlin 1943, S. 112
 - 2) BENZE, R.: Erziehung im Großdeutschen Reich, Frankfurt/M. 1943³ (1939), Vergl. S. 10ff
 - 3) STELLRECHT, H.: Neue Erziehung, Berlin 1942, S. 56
 - 4) Vergl.
BAEUMLER, A.: Bildung und Gemeinschaft, Berlin 1942, S. 112f

RICHTLINIEN für Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 15.12.1939, abgedruckt in:
STOFFVERTEILUNGSPLAN für die Volksschulen in den Oberrhein-Landen Baden-Elsaß 1941, hrsg. vom Chef der Zivilverwaltung im Elsaß, Abtl. Erziehung, Unterricht u. Volksbildung, S. 5f
(künftig zitiert als: RICHTLINIEN 1939/ Stoffverteilungsplan Baden-Elsaß)

in den 'Richtlinien' der Kultusminister der einzelnen Länder der BRD entdeckten (1).

Ministerielle Erlasse und Richtlinien für die Erziehungspraxis versuchten nun das Gemeinschaftsmodell der Theoretiker in der Schulwirklichkeit durchzusetzen (2). Der Erfolg unterrichtlicher Tätigkeit wurde als abhängig von der Arbeit gesehen, die "in einer lebendigen Schul- und Klassengemeinschaft geleistet wird" (3). Damit sich dieses Gemeinschaftsbewußtsein bilden kann, ist die gesamte Schulwirklichkeit auf Gemeinschaftserziehung hin auszurichten.

"Die Durchführung der Schulordnung, Unterrichtsgang und Wanderrung, die Leibeserziehung, das Hauswerk bieten Gelegenheit zur Gemeinschaftserziehung..."(4).

1) Vergl. dazu u.a.

BILDUNGSPLÄNE der allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen (Erlaß vom 28.2.1956), abgedruckt in: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule und Schulverwaltung in Hessen, hrsg. v. P. Seipp/E. Fritzsche, III A II, S. 7 (Ordner 2)
Künftig zitiert als 'Schulrecht-Hessen'.

RICHTLINIEN für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 1 bis 4 der Grundschule. Freie und Hansestadt Hamburg. Schulbehörde 1962² (1956), S. 7
Künftig zitiert als 'Richtlinien Hamburg-Grundschule'

Vergl. dazu auch die Ausführungen von SCHEIBE über die Aufgaben der Schülermitverantwortung.

SCHEIBE, W.: Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung, Neuwied 1966³, S. 26 u. S. 31

2) Für die Zeit von der Weimarer Republik bis zur Gegenwart scheint die Aussage von RUMPF berechtigt zu sein:

"Autoren wie Nohl, Weniger oder Spranger haben..... das Wesen der Schule erschaut; Lehrer wie Ministerialbeamte sind nun bemüht, dieses Wesen in der Realität immer angemessener auszuprägen..."
RUMPF, Schul-Gemeinschaft als Schul-Ideologie, a.a.O., S. 841

3) RICHTLINIEN 1939/Stoffverteilungsplan Baden-Elsaß, a.a.O., S. 5

4) Ebenda, S. 6

"Wird das Gemeinschaftsleben bei der Arbeit gepflegt, dann drängt es von selbst zu Feiern." (1)

Die politische Funktion der Schulfeier aber wird deutlich bei der Feststellung:

"In der Schulfeier tritt die Eingliederung der Schule in die große Volksgemeinschaft am sinnfälligsten in die Erscheinung. Sie bildet den Höhepunkt im Gemeinschaftsleben der Schule und ist deshalb mit besonderer Liebe und Sorgfalt zu gestalten." (2)

An einer anderen Stelle heißt es:

"Schulen, die eine beziehungsreiche, möglichst ungekünstelte Lebensgemeinschaft verkörpern, werden die erstrebte Erziehung zur Gemeinschaft, die nur im Leben einer wirklichen Gemeinschaft geschehen kann, am natürlichsten verwirklichen können." (3)

Zur Gemeinschaftserziehung gehörte aber auch das Einüben bestimmter 'Grundtugenden', die das Fundament darstellten, auf dem das Modell schulischer Gemeinschaft aufbaute.

"Einordnungsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, Gründlichkeit, Ordnungssinn, Sauberkeit, Sparsamkeit und die feste Gewohnheit, auch die kleinsten Arbeiten sorgfältig, sach- und zweckmäßig auszuführen, sollen zu Grundtugenden der Schüler und Schülerinnen werden." (4)

1) BESTIMMUNGEN über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule, Berlin 1942, S. 11

2) RICHTLINIEN 1939/Stoffverteilungsplan Baden-Elsaß, a.a.O., S. 6

Und weiter heißt es in diesen Richtlinien:

"Damit die Kinder es lernen, sich in ihrer Schul- und Klassengemeinschaft als Teil der großen Volksgemeinschaft zu fühlen, hat die Schule selbst an allen großen heimatlichen und völkischen Geschehen Anteil zu nehmen." S. 6

3) BESTIMMUNGEN über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule, a.a.O., S. 9

- Bei diesen BESTIMMUNGEN handelt es sich um den Runderlaß vom 9.3.1942 des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (RUST).

4) Ebenda, S. 12

8.1.3.3 Die Bundesrepublik Deutschland

Das 3. Reich sank in Trümmer - die Gemeinschaftsideologie blieb unverseht und feiert nicht nur in den 'Richtlinien' der Bundesländer fröhliche Urständ, sondern ist auch in der pädagogischen Theorie und vor allem im Bereich der politischen Bildung wieder anzutreffen (1).

Ein synoptischer Vergleich der 'Richtlinien' der einzelnen Bundesländer hinsichtlich der Aussagen über den Gemeinschaftscharakter der Schule wäre interessant, kann aber hier nicht geleistet werden. Wir beschränken uns daher auf einige wenige exemplarische Beispiele.

-
- 1) So heißt es bei einigen pädagogischen Theoretikern die wir exemplarisch vorstellen bzw. wieder vorstellen:

"Auch die Volksschule ist eine kleine Welt für sich, organisch eingelagert in die anderen Lebenskreise des Volkes. In ihr waltet ein Bedeutungszusammenhang, der ausschließlich ihr zu eigen ist." (S. 89)

"Das Gemeinschaftsprinzip soll in der Volksschule durchaus nicht nur im Stile der Arbeitsgemeinschaft zur Geltung kommen. Ohne Gemeinschaftsleben ist überhaupt keine Menschenbildung durchführbar." (S. 91f)

SPRANGER, E.: Der Eigengeist der Volksschule, Heidelberg 1960⁴ (1955)

"Das gesellige Leben kann sich nur von der Klassengemeinschaft aus entwickeln. Die Kinder sollen erst wie Geschwister, dann wie gute Kameraden untereinander leben... In der Schulgemeinde als einem großen Ganzen werden sie die erste Erfahrung von öffentlicher Mitverantwortung machen und ihre sozialen Organe üben."

FLITNER, W.: Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart 1954⁵ (1941), S. 89

"Wir wissen, wie sich jeder wirklich lebendige Lehrer eine eigene Gemeinschaft der Klassengruppe bildet, so wie sich jede gute Schule als eine eigene Polis darstellt."

LANGEVELD, M.J.: Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1960, S. 139

"Aus dem täglichen Zusammensein von Lehrern und Schülern erwächst ein Schulleben, das sich in gegenseitiger Hilfe, Achtung, Rücksichtnahme und freiwilliger Einordnung in die Schulgemeinschaft bekundet. Natürliche Schulsitten (!) und Gesittungsformen bilden sich wachstümlich aus." (1)

Wieder wird die Klassengemeinschaft und ihre Ordnung als Grundlage für unterrichtliche Erfolge angesehen.

"Innere und äußere Ordnungen in der Klassengemeinschaft sind die Voraussetzungen für gute schulische und unterrichtliche Erfolge..."(2)

In allen 'Richtlinien' wird der Wert einer "guten", bzw. einer "sittlichen Ordnung" betont. Die Schüler werden aufgefordert, "sich ihrem Entwicklungsstand entsprechend gesittet zu verhalten und sich für ihre Klasse und die ganze Schule einzusetzen" (3).

Erleichtert wird das gesittete Verhalten durch Einübung von Sitten und Bräuchen, die einen festen Platz im Schulalltag

1) BILDUNGSPLAN für die Volksschulen in Baden-Württemberg. Erstes bis achtes Schuljahr. 1958, hrsg. v. Kultusministerium Baden-Württemberg, S. 12
Künftig zitiert als 'Bildungsplan 1-8/Baden-Württemberg

2) Ebenda, S. 11

3) RICHTLINIEN für die Volksschulen des Landes Niedersachsen. 1962, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1963, S. 20
Künftig zitiert als 'Richtlinien/Niedersachsen'

ferner:

RICHTLINIEN für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (RdErl. des Kultusministeriums vom 8.3.1955) in: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule und Unterricht in Nordrhein-Westfalen, hrsg. v. P. Seipp/W. Haugg, S. 31 A 7
Künftig zitiert als 'Schulrecht Nordrhein-Westfalen'

haben sollen (1). Die Schule wird als "Schonraum des Kindes"(2) verstanden. Lehrer, Schulleiter und Kollegium sollen stets den "guten Geist der Schule vorleben" (3).

"Die einzelne Klasse fühle sich stets als Glied der Gemeinschaft der gesamten Schule." (4)

Die Schule als "Stätte gehaltvollen Miteinanderlebens" (5), als "Pflegestätte guter menschlicher Beziehungen" (6) soll den Schüler für seine Arbeit "in der Gemeinschaft des Volkes vorbereiten" (7), sie soll ihm helfen, "sich in die Gemeinschaft

-
- 1) "Alles, was sich im Schulleben wiederholt, soll seine feste Ordnung haben, so daß sich jeder darauf einstellen kann. Jeder Schultag, die Schulwoche und auch das Schuljahr erhalten so einen vertrauten Rhythmus des Erwartens und des Tuns, in dem sich Sitten und Bräuche bilden können."

RICHTLINIEN für die Volksschulen des Landes Niedersachsen
lt. Erlaß vom 6.3.1962 in:
Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule
und Verwaltung in Niedersachsen, hrsg. v. P. Seipp/
L. Wernecke, Ordner 2, S. III/B I 12

Künftig zitiert als 'Schulrecht-Niedersachsen'

Vergl. ferner:

RICHTLINIEN/Niedersachsen, a.a.O., S. 12

RICHTLINIEN für die Erziehung und den Unterricht in den
Klassen 7 bis 9 der Volksschule. Freie und Hansestadt
Hamburg. Schulbehörde 1963²(1960), S. 14 u. S. 23

- 2) Schulrecht-Hessen, a.a.O., S. 9
- 3) Ebenda, S. 9
- 4) Ebenda, S. 8
- 5) Schulrecht-Niedersachsen, a.a.O., S. III/B I 11
vergl. auch:
Schulrecht Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 31 A 7
- 6) Schulrecht Nordrhein-Westfalen, a.a.O., S. 31 A 19
- 7) Bildungsplan für die Volksschulen in Baden-Württemberg,
Abschnitt "Leitgedanken zur Bildungs- und Erziehungsarbeit
der Volksschule, in: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung.....,
hrsg. v. P. Seipp/ H. Hochstetter, S. III/B I 103

von Familie, Gemeinde, Volk und Staat, in denen er aufwächst und in der er selbst gestellt sein wird, ohne Preisgabe seiner selbst einzufügen, in ihnen aus eigenem Antrieb mitzuwirken und sich in ihnen zu bewähren. Dies fordert stete Übung der Gemeinschaftskräfte im Leben der Schule selbst..."(1)

Die Übung der Gemeinschaftskräfte aber erfolgt am besten auf dem dafür vorgesehenen Trainingsgebiet der Schülermitverantwortung. Die Politische Bildung liefert dazu das geistige Rüstzeug (2).

1) Schulrecht-Hessen, a.a.O., S. 7

Dieses Sich-Einfügen in die Volksgemeinschaft wird schon in der Schule vorbereitet, denn die Grundschule soll bereits das Kind "zum Einfügen in die Gemeinschaft" erziehen.

Vergl.

RICHTLINIEN für die Volksschulen in Rheinland-Pfalz, lt. RdErl. des Min. f. Unt. u. Kult. vom 29.3.1957, in: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule und Schulverwaltung, Ordner 2, hrsg. v. P. Seipp/ E. Schäck, S. III/B I 2a

2) Zur Schülermitverantwortung vergl.

SCHEIBE, Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung, a.a.O.

Zur kritischen Auseinandersetzung mit der 'Ideologie' der SMV vergl.

HOLTMANN, A./ S. REINHARDT: Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie, Weinheim/Berlin/ Basel 1971

Besonders in der Politischen Bildung kommt die Gemeinschaftsideologie klar zum Vorschein. Diese Gemeinschaftsideologie wurde sehr stark durch WILHELMS "Wendepunkt der politischen Erziehung" bestimmt.

OETINGER, F.: Wendepunkt der politischen Erziehung - Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, 1. Aufl. 1951, die 3. erw. erschien unter dem Titel "Partnerschaft - Die Aufgabe der politischen Erziehung, Stuttgart 1956

(OETINGER war das Pseudonym von Theodor WILHELM)

Zur Kritik dieses Buches vergl.

HABERMAS, J./ L.v. FRIEDBURG/ C. OEHLER/ F. WELTZ: Student und Politik, Neuwied 1961

MÄRZ (Hrsg.), Soziale und politische Erziehung, a.a.O.

Fortsetzung S. 119

Soziale Tugenden, besser gesagt: Sozialdressate, werden im Bereich der Politischen Bildung in der Volksschule den Schülern vermittelt.

Mitmachen, Verantwortung tragen, sich einsetzen, sich einordnen, Autorität anerkennen, nicht abseits stehen - diese 'Tugenden' sind immer dann abrufbar, wenn das Signalwort 'Gemeinschaft' fällt. Sinn und Zweck dieser Gemeinschaft darf nicht hinterfragt werden. Gemeinschaft wird so ein Zweck an sich. In der Schule ist es die Gemeinschaft, im späteren Erwachsenenleben das Gemeinwohl, für welches sich jedesmal eingesetzt werden soll. Erziehung zur Anpassung? (1)

Fortsetzung der Anmerkung 2 von Seite 118

Wichtig für unsere Thematik ist u.a., daß auch im "Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung" eine Erziehung zur Gemeinschaft gefordert wird, verbunden mit den bereits sattem bekannten 'Tugenden'. Dabei scheint es allerdings, als ob nicht so sehr bestimmte Inhalte wichtig sind, sondern vielmehr Haltungen, die als Zeichen 'echter' Gemeinschaft verstanden werden.

GUTACHTEN zur Politischen Bildung und Erziehung des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, vom 22.1. 1955, Stuttgart 1962, 3. Nachdruck, S. 37ff

- 1) Zur Frage der Politischen Bildung, ihren Zielsetzungen und ihrer Wirksamkeit sei auf folgende soziologische Untersuchung verwiesen.

BECKER, E./ S. HERKOMMER/ J. BERGMANN: Erziehung zur Anpassung? Schwalbach bei Frankfurt/M. 1967

Die Studie wurde im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung erstellt und als Heft 3 der Forschungsberichte der Max-Traeger-Stiftung Frankfurt/M. 1966 veröffentlicht.

Auf die enge Verbindung der Gemeinschaftsideologie der Gegenwart mit der des 3. Reiches verweist:

SCHMIEDERER, R.: Politische Bildung zwischen Gemeinschaftsideologie und Nationalismus, in: Das Argument, 11. Jg. 1969, Heft 54, S. 431 - 465

Vergl. ferner:

ROLOFF, E.-A./ B. BIGOTT: Faschistoide Tendenzen in Lehrbüchern für Sozialkunde und politische Bildung, in: betrifft:erziehung, 3. Jg. 1970, 3, S. 20ff

Sicherlich, aber eine Erziehung, die Außenseitertum begünstigt und stabilisiert.

Die Gemeinschaftsideologie der Volksschule wurde ausführlich dargestellt. Im folgenden werden wir nachweisen, daß dieses Gemeinschaftsideal für Entstehung und Stabilisierung von Außenseitertum mitverantwortlich zu machen ist.

8.1.4 Postulierte Gemeinschaftlichkeit und tatsächliche Gegnerschaft im Verhältnis Lehrer-Schüler in ihren Auswirkungen auf das Außenseitertum

Die These vom Gemeinschaftscharakter der Klasse und der Volksschule überhaupt ist, wie wir darlegten, bisher kaum ernsthaft angezweifelt worden.

Es scheint so, als wenn "die immer noch wirksame Vorliebe der Pädagogik für geschlossene Sozialsysteme" (1) die kritische Auseinandersetzung mit der Fragestellung, ob das Sozialgefüge der Schule überhaupt dem Gesellungsmuster der Gemeinschaft entsprechen kann, verhindert (2).

1) MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, München 1968, S. 60

2) Gehen wir davon aus, daß die Schule als gesellschaftliche Veranstaltung die Aufgabe hat, zur Gesellschaftsfähigkeit auszubilden, so können wir ENGELHARDT zustimmen, daß im Rahmen der Schule bzw. der einzelnen Klassen sich Intimguppen (Gemeinschaften) bilden können, die Schule selbst aber, "aufs Ganze gesehen keine Stätte der Gemeinschaft" ist.

ENGELHARDT, R.: Politisch bilden-aber wie? Essen 1964, S. 23

Vergl. ferner:

WEIß, C.: Abriß der pädagogischen Soziologie, Teil 2: Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse, Bad Heilbrunn 1955, S. 10

Die wohl entscheidendste und begründetste Absage an das Gemeinschaftsideal wurde von WALLER in seinem Werk "The Sociology of Teaching" bereits vor etwa 40 Jahren vollzogen (1). Aufgrund von Beobachtungen kommt WALLER zu der Feststellung, daß zwischen Lehrern und Schülern eine reale Gegnerschaft besteht, die - wenn auch mit einem gewissen Respekt verbunden - so universal wie die Schule ist (2). Diese Gegnerschaft resultiert aus den unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen von Eltern und Lehrern (3), aus den fundamentalen Gegensätzen in den Wünschen von Lehrern und Schülern und der Tatsache, daß der Lehrer als Repräsentant der etablierten sozialen Ordnung immer im Gegensatz zu den Schülern stehen wird (4).

1) WALLER, W.: The Sociology of Teaching, New York 1961
(1. Aufl. erschien 1932)

2) So führt WALLER aus:

..."a real enmity exists between teacher and taught..."
"It is a hostility not unmixed with a certain respect,
but it is a real hostility, and apparently it is as
universal as is the school itself." S. 59

3) Vergl. a.a.O., S. 68

4) "The teacher-pupil relationship is a form of institutionalized dominance and subordination. Teacher and pupil confront each other in the school with an original conflict of desires, and however much that conflict may be reduced in amount, or however much it may be hidden, it still remains. The teacher represents the adult group, ever the enemy of the spontaneous life of group of children.... The teacher represents the established social order in the school, and his interest is in maintaining that order, whereas pupils have only a negative interest in that feudal superstructure. Teacher and pupil confront each other with attitudes from which the underlying hostility can never be altogether removed." A.a.O., S. 195f

Um diese Tatsachen zu verdecken, sie dem Bewußtsein zu entziehen, wird versucht, durch Schulzeremonien den einzelnen mit der Schule zu identifizieren, als Voraussetzung für ein alle umfassendes Wir-Bewußtsein (1).

Die Bedeutung der WALLERschen Aussagen liegt darin, daß hier Tatsachen analysiert und beschrieben werden im Gegensatz zu der Ideale beschwörenden deutschen Pädagogik (2).

Die Gemeinschaftsideologie hat in der Volksschule u.E. die Funktion, tatsächliche Vorgänge zu verschleiern. Institutionalisierte Zwänge einer hierarchisch-autoritär strukturierten Schule sollen verdeckt werden. Die Tatsache, daß die Schule durch Noten, Prüfungen und andere Selektionsmechanismen permanent Sozialchancen verteilt bzw. soziale Unterschiede weiter vertieft, wird durch mystisch anmutende Gemeinschaftsvorstellungen aus dem Bewußtsein der Beteiligten getilgt.

Schülermitverantwortung und Sozialkunde sollen mit den von ihnen geforderten Sozialtugenden und vermittelten Wert- und Gesellschaftsvorstellungen im Schüler die Vorstellung suggerieren, menschliches Zusammenleben spiele sich in unserer Gesellschaft ausschließlich in Gemeinschaften ab. Von der Familiengemeinschaft über die Schulgemeinschaft hin zur Berufsgemeinschaft wird willkürlich und völlig unvereinbar mit der Realität eine Verbindungslinie gezogen.

1) WALLER führt dazu aus:

"Collective representations which appear in school ceremonies are: 'the honor of the school', 'our place on the honor roll',....'the school that builds personality'..." S. 121

"Most of these phrases will not stand analysis, for they have in fact no meaning at all beyond their ability to command emotions; it is perhaps more correct to say that they have an emotional meaning but no intellectual content." A.a.O., S. 121

2) Vergl.

RUMPF, Schul-Gemeinschaft als Schul-Ideologie, a.a.O., S. 842

Prinzipiell Unvereinbares wird vereinbar. Die Intimgruppe Familie wird als Gemeinschaftsmodell vorgestellt, nach dem angeblich alle anderen gesellschaftlichen Gruppierungen ausgerichtet sind.

Verhaltensweisen, die in der Familie möglich und nötig sind, werden kritiklos für die Klassengemeinschaft gefordert.

Der Widerspruch der sich aus dem geforderten Ideal der Klassengemeinschaft und der Tatsache realer Gegnerschaft zwischen Lehrer und Schüler ergibt, geht zu Lasten des Außenseiters und führt zu einer Stabilisierung seiner Position.

Da Konflikt und Auseinandersetzung in einer Gemeinschaft nichts zu suchen haben bzw. mit einem negativen Vorzeichen versehen werden (1), führt die Existenz von Außenseitern in den Schulklassen in der Regel nicht zur Reflexion über die Entstehungsursachen ihrer besonderen sozialen Position.

Ihre Situation wird unter dem Aspekt individuellen, schuldhaften Versagens gesehen und entsprechend zu behandeln versucht - mit individuellen, heilpädagogischen Maßnahmen.

Nicht die These von der Gemeinschaftlichkeit der Schule wird in Zweifel gezogen, sondern der Schüler wird hinsichtlich seiner 'sozialen Intaktheit' angezweifelt.

Ein Schüler, der sich nicht dem vom Lehrer geformten und verteidigten Bild der Klassengemeinschaft einfügt, sich nicht in dem geforderten Maße für die Klasse einsetzt und bei der Ausübung der 'Sozialtugenden' negativ auffällt, wird in seiner Normalität, bezogen auf die Möglichkeit, ihn für die Gemeinschaft zu normieren, in Frage gestellt und, wenn gezielte Bemühungen seitens des Lehrers und der Klassengemeinschaft, ihn anzupassen, nichts nützen, zum Außenseiter abgestempelt.

1) Auseinandersetzungen mit Vater und Mutter und mit den Geschwistern werden in der Familie nicht zugelassen bzw. schnellstens beendet und mit dem Odium des "Das tut man nicht", "Das gehört sich nicht in einer Gemeinschaft", "Streiten ist unanständig" usw. belegt. Der Lehrer als 'großer Vater' handelt entsprechend in 'seiner Schulfamilie'.

So gesehen bewirkt die Gemeinschaftsideologie die Entstehung und Stabilisierung von Außenseitertum. Die Überwindung dieser Gemeinschaftsideologie, die Analyse der Schulwirklichkeit mit Hilfe empirischer Methoden und einer kritischen Theorie sind die Voraussetzungen dafür, daß Außenseiterpositionen, die unmittelbar ihre Existenz dieser Gemeinschaftsideologie 'verdanken', nicht nur abgebaut, sondern auch künftig vermieden werden.

Die Gemeinschaftsideologie erfüllt noch eine weitere Funktion in der Schule:

Sie stellt den Ersatz - den allerdings denkbar schlechtesten - für Sozialerziehung dar.

Welchen Stellenwert hätte Sozialerziehung in der Volksschule?

8.2 Der Stellenwert der Sozialerziehung in der Volksschule

Für die meisten Kinder ist der Schuleintritt verbunden mit ersten prägenden Sozialerfahrungen in einem Kreis von Menschen, der seiner Struktur nach grundsätzlich von der bisher erlebten Intimgruppe Familie unterschieden ist.

Die Schüler sind, als Folge der Schulpflicht, den hier begegnenden Sozialerfahrungen auf "Gedeih und Verderb" ausgeliefert. Dessen ungeachtet aber wird vom ersten Schultag an der (1). Schwerpunkt pädagogischer Tätigkeit nicht auf das Herbeiführen von Situationen für soziale Lernprozesse gerichtet, sondern

1) BROCHER, T.: Schule ohne Sozialerziehung, in: Neue Sammlung, 7. Jg. 1967, S. 431

auf die Erfüllung vorgeschriebener Stoffpläne (1).

So wird der einzelne Schüler vom ersten Tag seiner schulischen Existenz an mit der Forderung nach Leistung konfrontiert.

Eine Erziehung auf menschliches und gesellschaftliches Zusammenleben bleibt weiterhin wie eh und je "Randerscheinung, Lesebuchverzierung oder aber abgeschobener Auftrag für den Religionsunterricht" (2), wobei zu bezweifeln ist, ob hier tatsächlich auf gesellschaftliches Zusammenleben hin erzogen wird.

8.2.1 Sozialerziehung anstatt Sozialdressur

Wir gehen von der Definition BROCHERS aus, der unter Sozialerziehung "die Wahrnehmung realer Verschiedenheiten und die Verarbeitung der dadurch entstehenden Gefühlsreaktionen, die Entwicklung der Fähigkeit also, trotz dieser Verschiedenheit zu lernen, miteinander umzugehen" (3)

versteht, und ergänzen sie dahingehend, daß unter diesen 'realen

-
- 1) "Der Stoff steht also über allem, was in der Schule geschieht. Der Stoff beherrscht also das Verhältnis des Lehrers zum Schüler; er macht dieses Verhältnis unpersönlich."

SEILER, K.: Schule als Kinderheimat, Nürnberg 1952, S. 85

Dieses alleinige Ausrichten auf den Stoff geschieht auch ungeachtet der Tatsache, daß das erlernte schulische Wissen verhältnismäßig gering ist und daß die Fähigkeit, sich den Besitz von Kenntnissen ohne fremde Hilfe anzueignen, höher einzustufen ist als das Vollstopfen mit "Sach- und Allerleiwissen".

Vergl.

NEUHÄUSLER, A.: Das Dressurzeitalter geht zu Ende, in: Süddeutsche Zeitung vom 5./6. Januar 1972, S. 8, Abschnitt "Gesellschaft und Familie".

- 2) NEUHÄUSLER, Das Dressurzeitalter geht zu Ende, a.a.O., S. 8
- 3) BROCHER, Schule ohne Sozialerziehung, a.a.O., S. 431

Verschiedenheiten' einerseits die sozioökonomische Basis der Eltern zu verstehen ist, manifestiert durch Bildung, Einkommen, soziales Prestige und Stellung im Produktionsprozeß, und andererseits das sich daraus ergebende differenzierte Sprachverhalten der Schüler und ihre unterschiedlichen Norm- und Wertsysteme. Es ergibt sich dann die Aufgabe, die entstehenden Gefühlsreaktionen und deren Ursachen rational und emotional zu verarbeiten. Wir stimmen weiterhin der Forderung NEUHÄUSLERS zu, daß "die tödliche Wissenslücke der jungen Menschen über das Wesentliche des Menschen: wie er fühlt und reagiert, was ihn befreit oder lähmt, erfüllt oder "frustriert" "(1) zu schließen ist.

Gehen wir nun weiter von der Annahme v. HENTIGs aus, daß die Schule ein Sozialmodell ist, wo die Schüler "lernen und kommunizieren, beobachten, urteilen, entscheiden, einen Führer, einige 'Feinde' und einige 'Anhänger' haben, in der es Aufgaben, Zwecke und Mittel gibt, in der sich Leithammel, Sündenböcke und Mitläufer finden, in der sie etwas sind und etwas gelten und etwas werden" (2),

dann müßte durch entsprechende Lernprozesse den Schülern auch einsichtig gemacht werden, warum es in der Schule 'Leithammel', 'Sündenböcke' und 'Mitläufer' gibt, wer sie dazu bestimmt, wem sie letztlich nützen usw.

Die Schüler sollten durch diese kritische Fragestellung lernen, daß die Formen menschlichen Zusammenlebens, von Menschen bestimmt, allein durch Menschen verändert werden können.

Eine so verstandene Sozialerziehung der Schüler als Befähigung, die gegebene Gesellschaft zu humanisieren, ist allerdings der augenblicklichen 'Sozialerziehung' des Schülers radikal entgegengesetzt - einer 'Sozialerziehung', die vorgibt, ihn auf seine spätere gesellschaftliche Existenz vorzubereiten. Ein Erziehungsvorgang, der von der russischen Pädagogin KRUPSKAJA schon beschrieben wurde als die Bemühung der Schule, "dem Schüler

1) NEUHÄUSLER, Das Dressurzeitalter geht zu Ende, a.a.O., S. 8

2) HENTIG, H.v.: Versuch einer Einführung, in: Neue Sammlung, 7. Jg. 1967, S. 387

bestimmte gesetzlich verbriefte Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die es ihm in Zukunft ermöglichen, eine bestimmte gesellschaftliche Stellung einzunehmen: eine Stelle oder ein Amt zu erhalten und diesen oder jenen Beruf auszuüben." (1)

Die augenblickliche 'Sozialerziehung' in der Schule, die besser als Sozialdressur, als Erziehung zur totalen sozialen Anpassung zu charakterisieren ist (2), wird gekennzeichnet durch den "Plus-minus-Mechanismus von Strafandrohung und Lohnverheißung, von verletzendem Tadel und schmeichelndem Lob" (3),

und von zum Selbstzweck erhobenen 'Tugenden' wie Fleiß, Ordnung, Sauberkeit, Anstand, Disziplin (4).

1) KRUPSKAJA, N.K.: Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen in 4 Bänden, Berlin 1967, Bd. I, S. 200

2) "Die Anpassungspädagogik ist wohl die verbreitetste, zugleich eine sehr wirklichkeitsnahe Form der Erziehung. Sie vermeidet Konflikte und Reibungen und gilt allein schon dadurch als sozial gerechtfertigt und erforderlich."

ECKSTEIN, L.: Die andern erziehen mit, Stuttgart 1963, S. 74

Anpassen, normieren, um in dieser Gesellschaft zu funktionieren: So wird Erziehung zur Anpassung, zu einer Erziehung, die auf das Leben vorbereitet und konform läuft mit dem Anspruch dieser Gesellschaft an die Schule.

Vergl.

KUCKARTZ, Sozialisation und Erziehung, a.a.O., S. 50

MÜLLER-ECKARD, H.: Erziehung ohne Zwang, Freiburg/Basel/Wien 1965², S. 15 u. S. 54

3) NEUHÄUSLER, Das Dressurzeitalter geht zu Ende, a.a.O., S. 8

4) Vergl.

HÖHN, E.: Der schlechte Schüler, München 1967, S. 7

RUMPF, H.: Die administrative Verstörung der Schule, Essen 1966, S. 33

Die Schule nähert sich immer mehr einem Betrieb (1), in dem der Schüler zur 'Ware' wird, die man unter rein ökonomischen Gesichtspunkten betrachtet (2). Der Schüler wird als 'Halbfabrikat' hereingenommen und als 'tugendhaftes Fertigfabrikat' weitergegeben.

Zur fragwürdigen 'Sozialerziehung' gesellt sich in der Schule ein fast zum Fetisch erhobener Leistungsdrang. Betrachten wir mit HIEBSCH die Erziehung

"als eine spezialisierte und institutionalisierte Form der gesellschaftlichen Gestaltung der kindlichen Aktivität"

und gehen wir davon aus,

"daß die Erziehung nicht neben, außerhalb oder über der Gesellschaft steht, sondern daß sie eine gesellschaftliche Funktion ist und ihre Ziele, Formen und Mittel gesellschaftlich bedingt sind" (3),

dann sind fragwürdige 'Sozialerziehung' und Leistungsstreben in der Schule nicht willkürliche Produkte schulischer Administration, sondern Abbild des gesellschaftlichen Allgemeinzustandes. So wie die Gesellschaft nach "alter Tradition alles tut, um eben die soziale Reifung der Jugendlichen im Mißverhältnis zu der biologischen Akzeleration so lange als möglich hinauszuzögern" (4),

so wird in der Schule unter dem Tarnmantel angeblich phasenbedingter Bedürfnisse der Heranwachsenden eine umfangreiche erzieherische Manipulation betrieben. Soziale Reifung wird verwehrt, um durch die dann dokumentierte 'Unreife' eine Begründung für einen sonst nicht zu legitimierenden Herrschaftsanspruch der Erwachsenen (Lehrer) über die Schüler zu haben.

1) "So sehr hat sich der Schulbetrieb einem Betrieb angenähert, für den die Arbeitskraft nur insofern interessant ist, als sie die vorgeschriebene Leistung vollbringt."

RUMPF, Die administrative Verstörung der Schule, a.a.O., S. 23

2) Vergl.

WETTERLING, H.: Behütet und betrogen, Hamburg 1966, S. 59

3) HIEBSCH, H.: Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung, Berlin 1966, S. 36

4) RICHTER, Patient Familie, a.a.O., S. 33

Sozialerziehung findet auch deshalb in der Schule nicht statt, weil dadurch möglicherweise der Herrschaftsanspruch der Schule über die Schüler gefährdet wäre. Um diesen Herrschaftsanspruch zu sichern und zu erweitern, werden die Schüler einem Leistungszwang unterworfen. Da sie nie vollständig die von den Erwachsenen allein bestimmten und kontrollierten Leistungsanforderungen erfüllen können, unterliegen sie so weiterhin dem Herrschaftsanspruch eben dieser Erwachsenen.

Wer an diesen vorgegebenen Leistungsanforderungen scheitert und dadurch gleichzeitig vom Wert- und Normsystem der Schule abweicht, wird unabhängig von den Ursachen dieser Abweichung zum Außenseiter und zieht die Abneigung und den Haß aller derjenigen auf sich, die in seinem Verhalten einen Angriff auf ihre 'Ordnung' sehen: Mitschüler, Lehrer, und vielleicht auch die Eltern. Es scheint oftmals so, als habe die heutige Erziehung keine andere Aufgabe, als die Schüler für die immer undurchschaubareren Produktions- und Verwaltungsprozesse vorzubereiten und die Bereitschaft zu wecken, Abstrakta, wie d e m Staat, d e r Nation, d e r Wirtschaft, d e r Wissenschaft als leistungsfähige, willige Gehilfen zu dienen (1).

In einer solchen Schulorganisation hat echte Sozialerziehung keinen Platz, da sie unproduktiv im Sinne meßbarer Leistungen ist.

Bevor wir uns im folgenden Kapitel mit dem das Außenseitertum verursachenden schulischen Leistungszwang auseinandersetzen, fassen wir kurz das Ergebnis dieses Abschnitts zusammen.

Zusammenfassung:

Wo einerseits Vorstellungen von 'Klassengemeinschaft' und 'kindlichem Schonraum' ausschließlich wirksam sind und andererseits die Schüler in eine Situation dauernder Leistungsanforderungen gestellt sind, da ist Sozialerziehung überflüssig, bzw.

1) Vergl. dazu:
MÜLLER-ECKARD, Erziehung ohne Zwang, a.a.O., S. 15
WETTERLING, Behütet und betrogen, a.a.O., S. 60

es erfolgt eine Reduzierung derselben auf Anpassung an vorgegebene Normen und Ordnungen. Es erfolgt ein Einimpfen 'sozialer Verhaltensweisen' wie: Ordnung halten, auf Sauberkeit achten, sich einordnen, gehorsam sein, Leistungsbereitschaft zeigen mit dem Erfolg, daß soziale Harmonie während der Schulstunden vorgetäuscht wird und soziale Auseinandersetzungen mit ihren sozialen Lernprozessen "den Rang- und Machtkämpfen des Schulhofes oder des Heimwegs und der Straße" (1) ausschließlich überlassen werden. Wenn dabei gleichzeitig die Schule noch von der Fiktion eines 'Durchschnittsschülers' ausgeht und mit Hilfe des Jahrgangsklassensystems künstliche Homogenität herstellt, dann ist da, wo dies geschieht, "Sozialerziehung weder nötig noch möglich" (2).

Dadurch, daß die Schule die sozialen Auseinandersetzungen der Schüler in ihrem Raum nicht zuläßt, sie ignoriert, versagt sie nicht nur pädagogisch vollständig, sondern sie bewirkt auch, daß die Schüler ihre täglichen sozialen Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule weiterhin nur unter dem Aspekt erleben: Macht bedeutet Recht.

Diese Erfahrung aber, das Gefühl der Ohnmacht der Macht gegenüber, der Abhängigkeit, ist pädagogisch und politisch höchst gefährlich. Gefährlich nicht nur wegen der Entstehung sekundärer Racheeffekte, sondern "wegen der aus einer Fehlidentifizierung entstehenden Wiederholungszwänge, die zu einem Wunsch nach der Versklavung Schwächerer führen" (3).

Diese Versklavung erlebt der Außenseiter täglich in der Schule. Er ist das Opfer der Gemeinschaftsideologie und der 'Sozialerziehung' der Schule.

1) BROCHER, Schule ohne Sozialerziehung, a.a.O., S. 431

Vergl. zu diesen Ausführungen auch:

SCHWARTZ, E.: Die Grundschule. Funktion und Reform, Braunschweig 1969, S. 55

2) SCHWARTZ, Die Grundschule, a.a.O., S. 55

3) BROCHER, Schule ohne Sozialerziehung, a.a.O., S. 433

3. Abschnitt

9 Schulisch bedingte Ursachen, die zwangsläufig Außenseiter hervorbringen

9.1 Schulischer Leistungszwang und Außenseitertum

Da ein enger Zusammenhang zwischen gezeigter Schulleistung und Gruppenstatus besteht (1), erscheint es wichtig, die Funktion schulischer Leistungsforderungen zu untersuchen. Wir vermuten einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungsforderungen und der Existenz bzw. der Verursachung von Außenseiterpositionen.

Die Feststellung des vermuteten Zusammenhangs wird allerdings durch den oft schlagwortartigen Gebrauch des Begriffs Leistung erschwert.

Wie FURCK (2) nachweist, finden wir in der Schule eine vierfache Bedeutung von Leistung vor. Leistung wird verstanden:

1) Vergl. dazu u.a.:

CAPPEL, W.: Das Kind in der Schulklasse, Weinheim 1963, S. 48

HÖHN/KOCH, Zur Psychologie des Außenseiters, a.a.O., S. 278ff

MUGGENTHALER, E.: Das Soziogramm in der Anwendung, in: Pädagogische Arbeitsblätter 1954, 4, S. 138ff

SIMONEIT, M.: Fort mit der Schulzensur, Berlin SW 68, 1952, S. 13

2) FURCK, C.-L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim/Bergstr. 1961

- als schulische Forderung an den Schüler,
- als Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten,
- als Leistung der Schule für Gesellschaft, Staat und Wirtschaft,
- als Leistung des einzelnen in Gesellschaft und Beruf (1).

Innerhalb der sich aus diesen Begriffen ergebenden Problematik(2) erscheint von Bedeutung, daß sich hinsichtlich der in der Schule wirksamen Leistungsforderungen verstärkt "außerpädagogische Zielsetzungen" auswirken (3).

Diese Feststellung soll zunächst dazu dienen, den in der bundesrepublikanischen Gesellschaft propagierten Gedanken der Leistung und seine Funktion kurz zu untersuchen, um mögliche Rückschlüsse auf die Bedeutung und Verwertung dieses an sich unscharfen Begriffs in der Schulwirklichkeit ziehen zu können.

9.1.1 Exkurs: Die gesellschaftliche Bedingtheit des schulischen Leistungsanspruchs o d e r die These von der Leistungsgesellschaft

Die soziale Position eines Menschen scheint in unserer Gesellschaft einzig und allein von seiner individuellen Leistungsbereitschaft und dem damit verbundenen Erfolg abzuhängen. Damit unterschiede sich diese Gesellschaft grundsätzlich von der vorindustriellen, feudalen Agrargesellschaft, in der allein

-
- 1) FURCK, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, a.a.O., S. 21
Vergl. dazu auch:
WEISS, R.: Zensur und Zeugnis, Linz 1965, S. 16 - 34
 - 2) Vergl.
FURCK, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, a.a.O., S. 21f
 - 3) Ebenda, S. 21

Geburt und Abstammung für die Inbesitznahme einer sozialen Position entschieden (1).

Volkstümliche Redewendungen wie "Jeder ist seines Glückes Schmied" oder "Jeder Soldat trägt den Marschallstab im Tornister" sind Ausdruck dieser Überzeugung, die auch ideologisch ihre Absicherung durch Termini wie "die nivellierte Mittelstandsgesellschaft" (SCHELSKY) oder "die formierte Gesellschaft" (ERHARD) erfährt und den Mythos von einer klassenlosen Leistungsgesellschaft stützt (2). Diesen Vorstellungen ist dabei implizite gemeinsam, daß individuelle Leistung im Prinzip gleichwertig ist hinsichtlich des Erreichens einer höheren sozialen Position, daß jeder die Chance hat, es durch Leistung 'zu etwas

1) Vergl. dazu:

AUBIN, H./ W. ZORN (Hrsg.), Handbuch der Deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 1, Stuttgart 1971

BOLTE/KAPPE/NEIDHARDT, Soziale Schichtung der Bundesrepublik Deutschland, a.a.O., S. 233 - 352

KAMPPFMEYER, P.: Geschichte der modernen Gesellschaftsklassen in Deutschland, Berlin 1921

LÜTGE, F.: Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1952

SARTORIUS v. WALTERSHAUSEN, A.: Deutsche Wirtschaftsgeschichte 1815-1914, 2. Aufl. Jena 1923

2) Daß die bundesrepublikanische Gesellschaft weit davon entfernt ist, eine klassenlose zu sein, ist hinlänglich bewiesen.

Vergl. dazu:

SCHÄFER, G./ C. NEDELMANN (Hrsg.), Der CDU-Staat. Studien zur Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik, München 1967

Vergl. auch die Literaturangaben auf Seite 55, Anm. 1

Eine ausgezeichnete Studie auch über den ideologischen Aspekt des Begriffs Leistung ist die Arbeit von

OFFE, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt/M. 1970

zu bringen', und daß die Inhaber der Spitzenpositionen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft eben am meisten 'geleistet' haben.

Im Gegensatz zu dieser Verschleierungstaktik, deren Ursachen zu untersuchen hier nicht unsere Aufgabe ist, weisen eine Reihe überzeugender Indizien darauf hin, daß trotz allgemeiner Leistungsbereitschaft und Leistung unerhört unterschiedliche Leistungserfolge in unserer Gesellschaft erzielt werden. Nicht zuletzt können dafür die großen Unterschiede in den Einkommensverhältnissen der Bevölkerung herangezogen werden. Daneben zeigt auch die Vermögensstruktur, daß der Terminus 'Leistungsgesellschaft' mehr als fraglich ist (1). Wir befinden uns eher auf dem Weg zu einer "autoritären Leistungsgesellschaft" (2), die bestehende gesellschaftliche Vermögensunterschiede noch weiter vertieft und gleichzeitig durch eine autoritäre Gesellschaftsstruktur gegen Wandel absichert. Wir können mit FISCHER feststellen, daß individuelle Leistung, wie sie in der Frühphase des Kapitalismus notwendig und entscheidend war, heute nicht mehr gefragt ist und mitunter sogar systemstörend wirken kann.

1) Vergl. dazu:

HUFFSCHMID, J.: Die Politik des Kapitals, Frankfurt/M. 1969, S. 17

JAEGGI, Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik, a.a.O., S. 39ff

Paradies der Reichen, in: DER SPIEGEL, Nr. 31, 1969, S. 38ff

Ferner die Literaturangaben auf Seite 55, Anm. 1

2) NEGT, O.: Gesellschaftsbild und Geschichtsbewußtsein der wirtschaftlichen und militärischen Führungsschichten. Zur Ideologie der autoritären Leistungsgesellschaft, in: Schäfer/Nedelmann (Hrsg.), Der CDU-Staat. Studien zur Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik, München 1967, S. 359 - 424

"Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Höflichkeit, Vorsicht am Arbeitsplatz sind für das Funktionieren wichtiger als ein gegebenenfalls die Produktion und das Betriebsklima sogar störendes Erbringenwollen hoher individueller Leistungen." (1)

Betrachten wir den Bereich der Schule, dann können wir feststellen, daß die Dreigliederung unseres Schulwesens nicht nur eine "sozialkonservative Grundentscheidung" (2) darstellt, sondern daß darüber hinaus die Schule eindeutig eine "Selektions- und Plazierungsfunktion" (3) ausübt, deren Wirkung sich am deutlichsten in einer "gebremsten Mobilität" (4) zeigt.

1) FISCHER, W.: Zur systematischen Problematik des Verhältnisses von Schule und Leistung, in: ders.: Schule und kritische Pädagogik, Heidelberg 1972, S. 35

2) SCHELKY, H.: Anpassung oder Widerstand? Heidelberg 1961, S. 10

3) NEIDHARDT, F.: Die Junge Generation. Reihe B der Beiträge zur Sozialkunde: Struktur und Wandel der Gesellschaft, 3. überarb. u. erw. Aufl. 1970, Opladen, S. 40

Eine gute Schulausbildung sichert in der Regel eine relativ hohe gesellschaftliche Stellung, verbunden mit entsprechendem Einkommen. Gehen wir davon aus, daß die Schule eine 'Mittelklasseninstitution' (LÜTKENS) ist, so wird deutlich, daß Leistung nicht allein vom individuellen Leistungswillen, sondern von einer Vielzahl sozio-ökonomischer Faktoren abhängt.

Vergl. dazu u.a.

FLOUD, J.: Die Schule als eine selektive Institution, in: P. Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, a.a.O., S. 40 - 51

4) BAUMANN, H.L./ H. GROSSMANN: Deformierte Gesellschaft? Soziologie der Bundesrepublik, Reinbek 1969, S. 50ff

Der Begriff 'gebremste Mobilität' wird am besten durch den prozentualen Anteil der Arbeiterkinder an deutschen Universitäten verdeutlicht.

Vergl. dazu und zur Frage der Chancengleichheit:

BLEUEL, H.P.: Kinder in Deutschland, München 1971, S. 90ff

DAHRENDORF, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965

Fortsetzung auf Seite 136

Nachdem die These von der demokratischen Leistungsgesellschaft, in der die Qualifikation für eine Position allein von der Leistung und diese wiederum von der persönlichen Leistungsbereitschaft abhängt, durch die gesellschaftliche Wirklichkeit so sehr modifiziert ist, ja zu einem bloßen Topos wurde (1), daß sie nicht mehr aufrechterhalten werden kann, muß nun die Leistungsforderung in der Schule näher untersucht werden. Wenn in der Schule die Kinder für ihr späteres gesellschaftliches Leben funktionstüchtig gemacht werden sollen, könnte geschlossen werden, daß die Schule in einer Leistungsgesellschaft eine Leistungsschule sein muß. Da aber unsere kurze Bestandsaufnahme gezeigt hat, daß der Begriff der 'Leistungsgesellschaft' mehr ein Mythos als die konkrete Widerspiegelung gesellschaftlicher Zustände ist, gilt es, das schulische Postulat

Fortsetzung der Anmerkung 4 von Seite 135

GRIMM, S.: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966

HESS, F./F. LATSCHA/W. SCHNEIDER: Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten u. Freiburg/Brg. 1966

PEISERT, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967, S. 66ff

PROSS, H.: Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt/M. 1969, besonders Kapitel VIII, Töchter der Unterschicht, S. 56ff

- 1) In diesem Zusammenhang sei auch darauf verwiesen, daß nicht so sehr der Grad individueller Tüchtigkeit (Leistung) des einzelnen Unternehmers, sondern die besondere, wirtschaftliche Monopole begünstigende Wirtschafts- und Steuerpolitik der treibende Faktor der sog. Leistungsgesellschaft ist.

Vergl.

FISCHER, Zur systematischen Problematik des Verhältnisses von Schule und Leistung, a.a.O., S. 36

HUFFSCHMID, Die Politik des Kapitals, a.a.O., S. 11 - 63

JUNGBLUT, M.: Die Reichen und die Superreichen in Deutschland, Hamburg 1971

OFFE, Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, a.a.O., S. 33ff

nach Leistung kritisch zu untersuchen (1).

1) Um einem eventuellen Mißverständnis vorzubeugen, sei festgestellt:

Wir wenden uns nicht gegen Leistung und Leistungsforderungen in der Schule und sind mit INGENKAMP der Ansicht, daß unsere Schulen heute nicht weniger, sondern mehr als früher leisten, was den bekannten Klagen der Industrie widerspricht (a).

Hinsichtlich dieser Klagen hat FURCK (b) überzeugend nachgewiesen, daß in den Phasen industrieller Entwicklungs- und Wandlungsprozesse mit ihren geänderten Ansprüchen an den im Produktionsprozeß stehenden Menschen hinsichtlich seiner ökonomischen Nutzbarkeit für die Industrie einerseits und dem Nachhinken der Schule als Instanz zur Vorbereitung der Schüler auf diesen Verwertungsprozeß (in den Augen der Unternehmer) andererseits die Ursachen für die Klagen aus industriellen Kreisen zu suchen sind.

Wir wenden uns vielmehr gegen eine in der Schule propagierte und durchgeführte Leistungsvorstellung, welche "die Produktivität des Schülers vernichtet und seine Kreativität verschüttet." (c)

Der heutige schulische Leistungsgedanke ist auf die Verkümmern menschlicher Vielfalt gerichtet und dient dazu, teilweise Leistungssklaven zu züchten, die, auf die Hergabe von Höchstleistungen getrimmt, mit entsprechenden Vergütungen belohnt, der Möglichkeit nach bewußter Eigengestaltung eines humanen Menschseins beraubt werden.

Wir stimmen mit GAMM darin überein, daß "die Leistungsideologie der Schule" den einzelnen verdummt, "weil sie die differenzierteren Individuationsprozesse im Schüler nicht fördern kann, die von den gangbaren Schneisen abweichen"(d).

Unter schulischer Leistungsforderung verstehen wir nicht eine Einstellung, welche den Schüler als ausreichend gerüstet und versorgt sieht, "wenn er sich seinerseits in einer 'Leistungsgesellschaft' nicht nur behauptet, sondern den Weg nach oben antritt" (e).

Wir treten vielmehr für eine humane Leistungsforderung ein, die den ganzen Menschen herausfordert, durch schöpferische Arbeit sich nicht nur selbst zu verwirklichen, sondern auch zur Verbesserung der Lebensverhältnisse aller, zur Erweiterung menschlicher Freiheit und zur Beseitigung ungerechtfertigter und überholter Herrschafts- und Unterdrückungsverhältnisse von Menschen über Menschen beizutragen.

Gerade diese Vorstellung von Leistung aber, die eine erhöhte Anforderung an psychische und physische Leistungsfähigkeit

stellen würde, ist in der Schule nicht erwünscht, weil sie den jahrhundertealten Herrschaftsanspruch der Schule über den unmündig gehaltenen Schüler gefährden würde und außerdem im Widerspruch zum bisherigen Leistungsgedanken steht, der sich allein nach "gesellschaftlichen Norm- und Nützlichkeitsabwägungen, die nicht vom Schüler her gedacht und entworfen sind" (f), richtet.

- a) INGENKAMP, K.: Schulleistungen - damals und heute, Weinheim/Berlin 1967
- b) FURCK, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, a.a.O., S. 100ff
- c) GAMM, Kritische Schule, a.a.O., S. 17
- d) Ebenda, S. 117
- e) Ebenda, S. 117
- f) Ebenda, S. 116

9.1.2 Die schulischen Leistungsforderungen

In unserer 'Leistungsgesellschaft' werden die Leistungsergebnisse der Schüler in Noten und Zeugnissen verdinglicht, wobei das Zeugnis ein Zertifikat ist, "das wie ein einklagbarer Rechtstitel Berechtigungen enthält, Aufstiegswege und Berufslaufbahnen eröffnet" (1).

Gleichzeitig aber 'normieren Zeugnisse die Zukunft' und erhalten dadurch eine Bedeutung für das gesamte Leben eines Menschen (2).

1) SCHORB, A.O.: Individuelle Förderung - Prüfstein der Schule, in: M. Brauneiser (Hrsg.), Attacken auf die Pädagogische Provinz, Stuttgart 1970, S. 41

2) "Zensuren etikettieren den Schüler auch für die Zukunft und auch für andere Aufgaben als die tatsächlich bearbeiteten. Zensuren und Zeugnisse wirken bei späteren Bewertungen als Anhaltspunkte, nach denen man sich richtet."

LAUTMANN, R.: Die institutionalisierte Ungerechtigkeit, in: betrifft:erziehung, 3. Jg. 1970, 7, S. 16

Zur Problematik der Zensuren vergl.

FLITNER, A.: Das Schulzeugnis im Lichte neuerer Untersuchungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 12. Jg. 1966, S. 511 - 538

INGENKAMP, K.: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? in: betrifft:erziehung, 2. Jg. 1969, 3, S. 11 - 14

ders.: (Hrsg.) Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1972

ZIELINSKI, J.: Macht und Ohnmacht der Zensuren, in: Pädagogische Rundschau, Jan./Feb. 1961, S. 121 - 126

Zur Subjektivität und teilweise auch Zufälligkeit der Leistungsbewertung vergl.

EELLS, W.C.: Reliability of repeated grading of essay type examinations, in: The Journal of Educational Psychology, 21, 1930, S. 48 - 52

INGENKAMP, K.: Untersuchungen zur Übergangsauslese, Weinheim/Berlin 1968

WEISS, R.: Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffernbenotung, Linz 1965, besonders S. 16 - 34

Diese in den Zeugnissen als letzter Instanz verdinglichten Schulleistungen lassen sich nach RUMPF durch 2 Kriterien bestimmen, nach der Leistungsnorm, die von außen gesetzt an den Schüler herantritt, und nach den Leistungsinhalten, die genau umgrenzt von vornherein feststehen (1). Die vom Schüler zu erbringende Leistung ist genau vorgezeichnet, Abweichungen auf diesem Weg werden nicht geduldet bzw. nicht honoriert.

"Das angezielte Endverhalten ist sozusagen auf einer punktierten Linie vorgezeichnet, die der Schüler möglichst sorgfältig auszuzeichnen hat. Was einer am Ende eines Schuljahres etwa wissen und können muß, liegt gewissermaßen schon in Magazinen fix und fertig bereit - es ist mittels des Schulunterrichts nur noch in die Schülerköpfe hineinzubringen...."(2)

Wir wollen die Schulleistungen unter den beiden folgenden Aspekten näher untersuchen:

- a) die Funktion der schulischen Leistungsforderungen
und
- b) der Inhalt der schulischen Leistungsforderungen.

Hier scheinen sich erste Ansatzpunkte für den vermuteten Zusammenhang zwischen Schulleistung und Außenseitertum zu ergeben.

9.1.2.1 Die Funktion der schulischen Leistungsforderungen

Unter 'Funktion' wollen wir den tatsächlichen Stellenwert verstehen, den die schulischen Leistungsforderungen im Erziehungsprozeß der Schule einnehmen.

Die Leistungsforderungen werden zunächst einmal von außen an den Schüler herangetragen, sie sind fremdbestimmt. Dies bedeutet,

1) Vergl.

RUMPF, H.: Erziehung wozu - oder: Was heißt Leistung, in: M. Brauneiser (Hrsg.), Attacken auf die Pädagogische Provinz, a.a.O., S. 57

2) Ebenda, S. 57

daß ihre Ausführung durch den eigens dafür bestellten Kontrolleur, den Lehrer, überwacht werden muß (1).

Ob ein Gedicht abgefragt, die Rechenaufgaben durchgesehen oder ein Diktat geschrieben wird, die zu erbringenden Leistungen werden sofort kontrolliert und direkt oder indirekt in eine Note umgesetzt. Damit wird gleichzeitig eine Tendenz sichtbar, nämlich, daß für Lehrer und Schüler nur die Leistung eine Rolle spielt, die in Noten umsetzbar ist (2).

-
- 1) Hinsichtlich der Fremdbestimmung und Kontrolle der Leistungsforderungen stellt BACIA fest:

"Der Arbeitsplatz Schule unterliegt den gleichen Unterdrückungen wie jede Arbeit in dieser Gesellschaft; Lehrer und Schüler haben mit dem Fließbandarbeiter gemeinsam, daß sie nicht Herren ihrer Arbeit sind, sie erkennen sich nicht in ihren Produkten. Das subtil gewordene Elend der Entfremdung hat endlich auch die Schule erreicht und tritt hier als Gleichgültigkeit der Beziehungen auf."

BACIA, H.: Erziehungs- und Bildungsprozesse. Zur autoritären Disposition der Bevölkerung, in: Schäfer/Nedelman, Der CDU-Staat, a.a.O., S. 173

Vergl. auch:

FURCK, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, a.a.O., S. 9 u. S. 16

- 2) Vergl.

LIEBEL, M./ F. WELLENDORF: Schülerelbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen der Schülerrebellion, Frankfurt/M. 1969, S. 37f

RUMPF, Die administrative Verstörung der Schule, a.a.O., S. 21

SIMONEIT spricht von der "Kontrollaufgabe" (S. 16) der Zensur, wobei er noch eine Parallele zwischen Zensur und Rohrstock herstellt, wenn er ausführt:

"Das Zensuren-Notizbuch ist das Amtszeichen des staatlichen Zensors im Lehrer - es hat die 'Insignien-Rolle' des Rohrstockes übernommen."

SIMONEIT, Fort mit der Schulzensur, a.a.O., S. 24

In dieser Situation ist wohl kaum anzunehmen, daß die Schule zum selbständigen und produktiven Denken erziehen kann, das u.E. Bestandteil eines humanen, entmythologisierten Leistungsbegriffs (1) und Leistungsvollzugs in der Schule sein müßte (2). Die eben erwähnte Kontrolle der Schulleistungen bedeutet aber auch gleichzeitig auf zynische Weise die Erfüllung des schulischen Anspruchs, auf das Leben vorzubereiten. Der Schüler selbst wird vorbereitet, fremdgestellte Aufgaben als seine eigenen anzusehen und sie unter Kontrolle möglichst schnell, sauber und ordentlich auszuführen (3).

1) Zur Problematik des pädagogischen Leistungsbegriffs, der noch nicht formal und inhaltlich genügend definiert ist, vergl. nochmals:
FURCK, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, a.a.O., S. 118

2) Vergl.
ROTH, H.: Erzieht unser Schulunterricht zum produktiven Denken? in: ders., Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1965⁸, S. 157-167
Zur Humanisierung der Leistung vergl. den Aufsatz von
HÖHNE, E.: Angst und Leistung, in: Süddeutsche Zeitung, Nr. 93 vom 22./23.4. 1972, S. 138
FURCK, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, a.a.O., S. 13

3) Daran ändert auch nichts die heute so propagierte Erziehung zur Kreativität, zur Eigenständigkeit der Schüler usw., die oft nichts anderes bedeutet als den Wandel von der unmittelbaren zur mittelbaren Lehrerergängerei.
Vergl. RUMPF, Erziehung wozu - oder: Was heißt Leistung, a.a.O., S. 59

Hinsichtlich der Bedeutung, die man den Merkmalen Fleiß, Gehorsam, Sauberkeit usw. in der Schule und in der Gesellschaft einräumt, vergl.

LAUTMANN, Die institutionalisierte Ungerechtigkeit, a.a.O., S. 14

BLEUEL, Kinder in Deutschland, a.a.O., S. 126

Auf die Bedeutung dieser Merkmale neben der Schulleistung für die Empfehlung von Grundschulern zum Besuch einer weiterführenden Schule vergl.

STEINKAMP, G.: Lehrer voller Vorurteile? in: Die Deutsche Schule, 60. Jg. 1968, S. 806f

Das unsere Gesellschaft kennzeichnende Über- und Unterordnungsverhältnis findet in der Schule ein entsprechendes Abbild (1). Anders formuliert: Die Schule hat die Aufgabe, als Instrument einer absoluten sozialen Anpassung zu fungieren, wobei diese Anpassungsleistung auf dem Wege scheinbar herrschaftsfreier Leistungsforderungen geschieht (2), die nach außen mit mehr oder weniger schlecht verschleiernden Begriffen als zum Wohl des Kindes, zur Reifung seiner Persönlichkeit usw. pädagogisch legitimiert werden.

Diese 'Anpassungspädagogik' (3) mit ihren Anforderungen an Verhaltensformen und Einstellungen, die später erwünscht sind, führt dazu, daß jeder Schüler, der sich nicht anpassen läßt, zum Außenseiter erklärt werden muß, um den weiteren Prozeß der Normierung der anderen Schüler nicht zu unterbrechen.

1) Vergl. dazu:

GAMM, H.-J.: Der soziale Raum der Schule, in: Brauneiser (Hrsg.), Attacken auf die Pädagogische Provinz, a.a.O., S. 88

KUCKARTZ, Sozialisation und Erziehung, a.a.O., S. 50

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die von MONTESSORI gezogene Parallele zwischen Behördenapparat und Bediensteten auf der einen und Schule und Schüler auf der anderen Seite.

Vergl.

MONTESSORI, M.: Die Entdeckung des Kindes, hrsg. v. P. Oswald/ G. Schulz-Benesch, Freiburg/Brsg. 1969, S. 18f

2) Vergl. dazu den Aufsatz von:
HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als 'Ideologie' in: ders., Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt/M. 1969, S. 48 - 103

ferner:

HANSER, Das Ende der Schülermitverantwortung, a.a.O., S. 72f

3) Vergl.
ECKSTEIN, Die andern erziehen mit, a.a.O., S. 74f

MÜLLER-ECKHARD, Erziehung ohne Zwang, a.a.O., S. 15

Als Außenseiter ist der betreffende Schüler unter den schulpädagogischen Ausnahmezustand gestellt, er befindet sich in pädagogischer Schutzhaft.

Die Verinnerlichung der Leistungsforderungen mit der Übernahme des darin intendierten Gesellschaftsbildes, wonach es einige gibt, welche Forderungen stellen und deren Ausführung überwachen, personifiziert durch die Lehrer, und die ausführende Masse der anderen, der Schüler, wird durch einen weitgespannten Katalog von positiven (Lob, gute Noten, Anerkennung usw.) und negativen (Strafen, schlechte Noten usw.) Sanktionen erreicht(1). Dabei kommt dem Lehrer noch zugute, daß das Kind "kein autonomes Anspruchsniveau besitzt" (2) und Leistungsversagen als solches "erst durch den Tadel des Lehrers, das Gelächter der Mitschüler, die Vorwürfe der Eltern zum subjektiven Mißerfolgs-erlebnis" wird (3).

Im folgenden soll kurz auf den Inhalt der schulischen Leistungsanforderungen, die Wissensvermittlung, eingegangen werden.

-
- 1) Vergl.
RUMPF, Die administrative Verstörung der Schule, a.a.O., S. 33

HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchung über das Bild des Schulversagers, München 1967, S. 7

- 2) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 23

- 3) Ebenda, S. 23

Vergl. dazu auch:

JOHANNESSEN, I.: Über die Wirkungen von Lob und Tadel auf Leistungen und Einstellungen von Schulkindern, in: F. Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1967, S. 342

KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967, S. 67ff

9.1.2.2 Der Inhalt schulischer Leistungsanforderungen -
die Wissensvermittlung

Schulische Wissensvermittlung ist oft durch ein hohes Maß an Rückständigkeit gekennzeichnet (1).

Das vermittelte Wissen ist meist nicht nur unwesentlich (2), sondern kann auch geradezu den Tatsachen widersprechen. So spricht BEHRENDT davon, daß die Schule nicht nur "viel Falsches", "vieles verfälscht", sondern auch "vieles falsch" lehrt (3). Die Schule befindet sich in einer "geistigen Höhlenexistenz"(4), in einem "geistigen Wiederkäuertum ewig gleicher 'Bildungsstoffe'" (5).

Es ergibt sich oftmals der Eindruck, als sei der Inhalt der schulischen Wissensvermittlung sekundär gegenüber der primären Kontrollfunktion.

1) Davon ausgenommen sind in der Regel allein die zivilisatorisch-kulturellen Grundtechniken.

2) Vergl. dazu:

BEHRENDT, R.F.: Rückstände der Schule, in: Brauneiser (Hrsg.), Attacken auf die Pädagogische Provinz, a.a.O., S. 10f

HENTIG, H.v.: Die Schule im Regelkreis, Stuttgart 1965, S. 41ff

HUGHES, J.L.: Mißgriffe beim Unterricht, München 1917², S. 5f

NEUHÄUSLER, Das Dressurzeitalter geht zu Ende, a.a.O., S. 8

SCHORB, A.O.: Erziehung zur Zukunft - Fehlanzeige, in: Brauneiser, Attacken auf die Pädagogische Provinz, a.a.O., S. 19 - 27

3) BEHRENDT, Rückstände der Schule, a.a.O., S. 12

4) Ebenda, S. 17

5) Ebenda, S. 17

Gehen wir auf unsere eingangs erhobene Vermutung zurück, so können wir feststellen, daß ein Zusammenhang zwischen Inhalt und Funktion schulischer Wissensvermittlung und der Verursachung von Außenseitertum besteht. Unbefragt wird das in unserer Gesellschaft propagierte Bild vom schönen, dynamischen, leistungsstarken und jeder Situation angepaßten Menschen übernommen (1). Wer diesem 'Vorbild' nicht entspricht, wird leicht zur "marginalen Persönlichkeit" (2) abgewertet. Wer von den Schülern sich nicht, dem Wechsel der Unterrichtsfächer folgend, "rasch und reibungslos umstellen kann"(3), ist verloren, da er für die nächste Stunde nicht voll leistungsbereit ist.

Analog zur gesellschaftlichen Forderung nach totaler Anpassung, Unterordnung und absoluter Leistungsbereitschaft wird der Schüler, der nicht entsprechend funktioniert, ausgeschaltet (nicht versetzt) oder gar in die "Rolle des Kranken, wenn nicht gar des Asozialen gepreßt" (4).

Da Kinder gegenüber den Ordnungsvorstellungen der Erwachsenen immer "potentielle Abweichler" (5) sind, werden sie zur Unterwerfung an das Bestehende gezwungen oder abgerichtet.

Der entscheidende Aspekt aber ist der, daß die Schüler täglich am Beispiel ihrer Klassenkameraden erleben, daß der "welcher den Forderungen nicht genügt, ein 'schlechter Schüler' ist"(6).

1) Vergl.

GAMM, Kritische Schule, a.a.O., S. 126

dazu auch:

RUPPERT, J.P.: Die Schule im Spiegel des Schelmenschicksals, in: Schule und Psychologie, München 1957, 4, S. 289f

2) GAMM, Kritische Schule, a.a.O., S. 126

3) RUMPF, Die administrative Verstörung der Schule, a.a.O., S. 13

4) HORN, K.: Dressur oder Erziehung. Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion, Frankfurt/M. 1969, S. 14

5) HENTIG, H.v.: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969, S. 172

6) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 7

An diesem Beispiel werden gleichzeitig grundlegende Züge der eigenen sozialen Wertschätzung gebildet. Das Verhalten des Schülers, das er dem schlechten Schüler gegenüber einnimmt, "wird später einmal seine Einstellung zum beruflichen und gesellschaftlichen Mißerfolg, seine Haltung gegenüber dem Kranken, dem Schwachsinnigen, dem im Alter leistungsunfähig Gewordenen beeinflussen" (1).

Von einem schlechten Schüler aber distanziert man sich, um nicht selber in den Ruf des Leistungsschwachen zu kommen (2).

-
- 1) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 7

Vergl. auch:

HORN, Dressur oder Erziehung, a.a.O., S. 16f

- 2) Das Distanzieren erfolgt aber auch deshalb, weil die Noten in unseren heutigen Schulen, wie KISS feststellt, nicht nur die intellektuelle Leistung des Kindes bezeichnen: "häufig werden sie auch als der emotionelle, verhaltensmäßige, also ethische und moralische Wertmaßstab der Kinder angesehen. Demnach gilt der sehr gute Schüler im allgemeinen als ein "gutes Kind", und der mittelmäßige, schwache, ja "ungenügende" Schüler gleichzeitig auch als ein "schlechtes Kind". (A.a.O., S. 429)

Aus dieser Tatsache können nach KISS Schulschäden entstehen, weil die Kinder, die als 'schlechte Schüler' und damit als 'schlechte Kinder' gelten, in emotionaler Hinsicht nicht nur in der Schule und zu Hause, sondern auch vor sich selbst "in der eigenen inneren Bewertung schwer betroffen" werden. (A.a.O., S. 429)

Das Ergebnis ist, wie KISS in seiner langen Erfahrung als Mitarbeiter und später als Direktor der I. Universitäts-Kinderklinik Budapest feststellen konnte, ein Steckenbleiben in ihrer emotionalen und intellektuellen Entwicklung. Schädigungen der Persönlichkeit sind das Ergebnis.

KISS, P.G.: Persönlichkeitsstörungen im Kindesalter, Budapest 1969

Vergl. auch die klinischen Beobachtungen S. 393 - 423 und die Schlußfolgerungen S. 423ff

So müssen in unserem Schulsystem, bedingt durch die besondere Einstellung zur Leistung, die schlechten Schüler darauf gefaßt sein, Außenseiter zu werden.

9.1.3 Schulatmosphäre und Leistungsforderung

Die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler kann nicht getrennt von der sozialen Atmosphäre in der sie stattfindet, betrachtet werden (1).

-
- 1) Wie vor allem die Forschungsergebnisse der anglo-amerikanischen Sozialpsychologie aufdeckten, ist die 'social atmosphere' von größter Bedeutung: "the social atmosphere is one of the outstanding characteristics of the total psychological field of the individual".
LIPPITT, R.: Field Theory and Experiment in Social Psychology: Autocratic and Democratic Group Atmosphere, in: American Journal of Sociology, XLV, No. 1, July, 1939, S. 26

Auf die enge Verbindung von Arbeitsatmosphäre und Leistung weist METZGER in zahlreichen Beispielen hin.

METZGER, W.: Stimmung und Leistung, Münster 1957

Wie die Untersuchung von SANDVOSS eindrucksvoll zeigt, hilft der übliche Druck bei Probearbeiten nur vereinzelt Schülern, während die Klassen-Gesamtleistung sich um 25% verschlechterte. Besonders bei sensibleren Kindern wirkt eine auf die übliche Art angekündigte Probearbeit mit dem damit verbundenen Druck stark leistungshemmend.

Da Kinder in ihrem Selbstbewußtsein sehr stark von den Einstellungen ihrer Umwelt abhängig sind, ist es für den Lehrer leicht, in diesem Zusammenhang ihr Selbstvertrauen hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit zu zerstören und damit Voraussetzungen für Außenseiterpositionen zu schaffen.

Vergl.

SANDVOSS, K.: Die Schulangst und ihr Teufelskreis, in: Niedersächsische Lehrerzeitung, 3. Jg. 1952, Nr. 2, S. 4ff

Die Schule ist zunächst einmal gekennzeichnet durch einen erbarmungslosen Konkurrenzkampf als Folge des Leistungsprinzips, der in der Schule zu "einer sadistischen Vorwegnahme des späteren Existenzkampfes führt" (1).

Dieser Konkurrenzkampf, das Streben, besser zu sein als der andere, beginnt häufig schon in der Familie (2) und hat zur Folge, daß das Kind dort den Erfolg sucht, "wo sein Gegner versagt" (3), wobei es aber durch eben diesen Erfolg "nur noch das Gefühl des Versagens und der Unzulänglichkeit im anderen" verstärkt (4). Der andere ist nicht mehr Mitschüler, sondern Gegner, der mit allen Mitteln am Erfolg gehindert werden muß nach dem Motto: je schlechter der andere, desto besser bin ich. Dieser Konkurrenzkampf erschwert nicht nur die sozialen Beziehungen oder macht sie gar unmöglich, er führt auch oftmals zu einem starken "Angstdruck" (5), der sich in einer breiten Skala,

1) MÜLLER-ECKHARD, Erziehung ohne Zwang, a.a.O., S. 58

2) Die Konkurrenzsituation ist vor allem in den stark leistungsmotivierten Familien der Mittelschicht anzutreffen. Vergl. dazu die Ausführungen auf S. 77ff
ferner:

DINKMEYER, D./R. DREIKURS: Ermutigung als Lernhilfe, Stuttgart 1970, S. 51

3) Ebenda, S. 50

4) Ebenda, S. 50

5) ECKSTEIN, Die andern erziehen mit, a.a.O., S. 37

Dieser Angstdruck liegt aber auch gleichzeitig auf dem Lehrer. Er steht, wie GAMM feststellt, "am Anfang eines Angstkanals .., dessen Ende in dumpfe Schülerdepressionen mündet und nicht selten Katastrophen im Gefolge hat".
GAMM, Kritische Schule, a.a.O., S. 184

Als eine mögliche Katastrophe können wir den Außenseiter ansehen.

von Erbrechen bis hin zu Leistungsversagen äußert (1). Der Satz "Angst macht dumm" (2) wird nur allzu oft in der Schule bestätigt. Angst kann aber auch in Aggression umschlagen und bereits vorhandene Sündenböcke (Außenseiter) treffen oder im Zuge einer Projektion (3) zwangsläufig neue Außenseiter erzeugen. So überwinden die Schüler an dem, der Angst hat und sie zeigt, ihre eigene Tendenz zur Angst (4). Ein Schüler, der kein solch

1) Vergl.

HOLT, J.: Chancen für unsere Schulversager, Freiburg 1969, S. 9

MÜLLER-ECKHARD, H.: Schule und Schülerschicksal, Göttingen 1955², S. 174

MÜLLER-ECKHARD führt die erschreckende Zahl an, nach der von den Schulversagern 1/5 durch offenbare Intelligenzmängel scheitern, während 4/5 mit der Schulatmosphäre und dem Schulsystem nicht mehr fertig werden und scheitern. Vergl. S. 174

2) Nach ZULLIGER stammt dieser Ausspruch vom ehemaligen Basler Ordinarius für Psychische Hygiene, MENG.

Vergl.

ZULLIGER, H.: Die Angst unserer Kinder, Stuttgart 1966, S. 37

Angst führt oft zu Leistungsversagen, damit zu einer verschlechterten sozialen Position, die wiederum verursacht neue Angstgefühle - der Teufelskreis ist geschlossen.

Vergl. SANDVOSS, Die Schulangst und ihr Teufelskreis, a.a.O.

"Furcht, Langeweile, Widerstand - sie bringen hervor, was wir "dumme Kinder" nennen".

HOLT, Chancen für unsere Schulversager, a.a.O., S. 122

3) Zum Mechanismus der Projektion vergl. Seite 74, Anm. 1, ferner:

HORKHEIMER, M.: Persönlichkeit und Vorurteil, in: Über Vorurteile. Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn o.J., S. 7

4) Vergl.

HORKHEIMER, Persönlichkeit und Vorurteil, a.a.O., S. 7

'dickes Fell' hat, der seine Angst vor einer Klassenarbeit z.B. zeigt, vielleicht noch weint, wird so zum 'Angsthasen', über den man lacht; und dabei überwindet man seine eigene Angst. Da aber der permanente Leistungsdruck in der Schule immer wieder Angst erzeugt, kann der Schüler, welcher einmal Angst zeigte, im Zuge eines Stigmatisierungsprozesses (1) oder einer self-fulfilling prophecy (2) zum Angsthasen der Klasse und damit zum Außenseiter werden.

Die in der Schule geforderten Leistungen sind in der Regel in Jahrgangsklassen zu erbringen, die ein hervorstechendes Merkmal unseres Schulsystems sind (3). Dieses System der Jahrgangs-

-
- 1) Zur Herkunft und Bedeutung dieses Begriffs vergl.

GOFFMANN, E.: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt/M. 1969

Zur Bedeutung körperlicher Defekte und der Bewußtmachung des Andersseins durch das Verhalten der Umwelt, welches zur seelischen Deformation in den meisten Fällen führt, vergl.

JÜRGENS, H.W.: Das stigmatisierte Kind, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, Hannover, 12. Jg. 1961, S. 205 - 217

- 2) Der Terminus 'self-fulfilling prophecy' stammt von MERTON und meint in diesem Zusammenhang, daß bestimmte Verhaltenserwartungen das ihnen entsprechende Verhalten auslösen. Vergl. dazu das von MERTON angeführte Beispiel S. 194f.

Von großer Bedeutung ist folgende Feststellung:

"The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come true." S. 195

MERTON, R.K.: The self-fulfilling prophecy, in: Antioch Review, 1948, 8, S. 193 - 210

- 3) Die Problematik der Jahrgangsklasse ist gut dargestellt bei INGENKAMP, K.: Zur Problematik der Jahrgangsklasse, Weinheim/Berlin/Basel 1969

Zum Thema Schulreform und Jahrgangsklasse vergl.

LENGERT, R.: Politik der Schulreform im Teufelskreis der Kompromisse, Neuwied/Berlin 1969

klassen, das nicht so sehr pädagogischen Überlegungen, als vielmehr den Forderungen einer Bürokratie nach möglichst reibungslosem Verwalten des 'Schülermaterials' entspringt (1), geht von einem fiktiven Durchschnittsschüler aus (2) und konditioniert alle "darüber- und darunterbleibenden Kinder systematisch auf dieses Durchschnittsniveau zu" (3). Bei der Bildung der Klassen wird neben der jahrgangsmäßigen Homogeneisierung (Alter und Entwicklungsstand werden fatalerweise gleichgesetzt) auch mehr oder minder stark eine Homogeneisierung des Denkens, Handelns und allgemeinen Verhaltens der Schüler angestrebt, da, wie CORRELL sehr richtig feststellt,

"divergierendes Denken und divergierendes Sozialverhalten .. unter den Bedingungen des Durchschnittstempos in unseren Jahrgangsklassen kaum tragbar" sind (4).

1) Vergl.
INGENKAMP, Zur Problematik der Jahrgangsklasse, a.a.O., S.40ff

2) Vergl. ebenda, S. 29 ferner,
CORRELL, W.: Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation, Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1969, S. 13

3) CORRELL, Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation, a.a.O., S. 13

4) Ebenda, S. 13

SZELL stellt ebenfalls fest:

"Divergierendes Denken (nicht nur der Arbeiterkinder) wird in der Schule nicht honoriert, Phantasie und Spontaneität werden dadurch abgetötet."

SZELL, Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem, a.a.O., S. 28

Auf die große pädagogische Bedeutung nicht homogener Klassen verweist JENNINGS.

"Völlige Homogenität nach geistiger Herkunft, wirtschaftlich-sozialer Lage und Schultüchtigkeit verschafft vielleicht eine friedliche Klasse, aber gewiß ebenso eine sehr uninteressante und wenig lehrreiche Klasse. Sämtliche erzieherisch wertvollen Triebkräfte eines gehaltvollen Austausches wären aus der Situation gewissermaßen herauspräpariert."

JENNINGS, H.H.: Schule und Schülergemeinschaft, Berlin/Hamburg 1951, S. 22

Verbunden mit dem System der Jahrgangsklassen ist die Problematik des Sitzenbleibers (1). Wir führen diese Form des Schulversagens nicht wie KERN auf das Problem der Schulreife allein zurück (2) oder betrachten es nur unter sozio-ökonomischen Aspekten (3), sondern sind eher der Ansicht von SCHENK-DANZINGER, daß Schulversagen "ein Problem der Schulorganisation" (4) ist und daß es sich hier um "administrative Schulversager" (5) handelt. Die Schule ist nicht in der Lage, sich dem vorhandenen

-
- 1) Die umfangreichste Arbeit zu diesem Problem stammt von FROMMBERGER, H.: Das Sitzenbleiberproblem, Dortmund 1955
Vergl. dazu auch:
LÖWE, H.: Probleme des Leistungsveragens in der Schule, Berlin 1963
 - 2) So bestreitet z.B. KERN, daß das Sitzenbleiben ein soziales Phänomen ist, und führt aus:
"Das Sitzenbleiben ist primär ein Reifeproblem und erst sekundär ein soziales Phänomen!"
KERN, A.: Sitzenbleiberelend und Schulreife, Freiburg 1954⁴, S. 78
Auf die Unhaltbarkeit dieser Vereinfachung weist z.B. HETZER hin, wenn sie neben der körperlichen Schulreife noch differenziert in geistige, soziale und willensmäßige Schulreife.
HETZER, H.: Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Hannover/Berlin/Darmstadt 1961⁷, S. 82 u. S. 87ff
 - 3) Vergl. dazu
LÖWE, Probleme des Leistungsveragens in der Schule, a.a.O., S. 63ff u. S. 99
 - 4) So formuliert SCHENK-DANZINGER scharf:
"Und doch ist das Schulversagen kein Problem der Begabung oder der Schulreife, es ist kein sozio-ökonomisches Problem... es ist in allen Fällen ein Problem der Schulorganisation..."
SCHENK-DANZINGER, L.: Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis der Schul- und Beratungspsychologie, München/Basel 1963, S. 18
 - 5) Ebenda, S. 18

Leistungspotential der Schüler anzupassen, da sie, wie bereits angemerkt, von eng begrenzten Leistungsvorstellungen ausgeht. Jahrgangsklassen, ziffernmäßige Leistungsbeurteilung und Sitzenbleiberproblematik bedingen einander. Sie sind wichtiger Bestandteil des in der Schule kultivierten "Leistungsindividualismus" (1), der in einer normorientierten Leistungsbeurteilung (2) seinen Ausdruck findet. Leistungen dienen der dauernden Kontrolle der Schüler, ihrem Vergleich untereinander und damit ihrer ständigen Auf- oder Abwertung. Gleichzeitig aber ist die Leistungsbeurteilung mit einer bestimmten Leistungserwartung verbunden, die im Zuge einer 'self-fulfilling prophecy' vom Schüler bestätigt wird, wie das Oak School Experiment (3) bewies. Die Schüler leisten, was die Lehrer von ihnen erwarten.

1) SCHREINER, G.: Gegen eine verdinglichende Leistungsbeurteilung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 24. Jg. 1972, 3, S. 157

2) So spricht SCHREINER vom "Widersinn der Leistungsbeurteilung" (a.a.O., S. 157), der bereits im theoretischen Ansatz begründet ist. Er führt dazu aus:
"Die schulische Leistungsbeurteilung ist normorientiert, das heißt, sie weist dem einzelnen Schüler eine Position zu, die sich aus dem Vergleich mit den Mitschülern bestimmt." (A.a.O., S. 157)

Ähnliches meint SIMONEIT, wenn er feststellt:

"Eine Zensur ist nämlich eine zu einer Zahl oder zu einem Prädikatsbegriff verdichtete Leistungswertung, deren Intention ausschließlich auf den Rangplatz einer zählbaren Stufenreihe gerichtet ist."

SIMONEIT, Fort mit der Schulzensur, a.a.O., S. 13

3) ROSENTHAL, R./ L. JACOBSON: Pygmalion im Unterricht. Lehrer-erwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 73ff u. S. 82ff, ferner S. 224

Vergl. auch:

LAUTMANN, Die institutionalisierte Ungerechtigkeit, a.a.O., S. 11 - 17

STEINKAMP, Lehrer voller Vorurteile, a.a.O., S. 813

Dies gilt in positiver wie in negativer Hinsicht. "Alle Schüler schaffen es" - diese Behauptung von BLOOM (1) ist ärgernis-erregend, sie widerspricht offensichtlich der in der Schule gehuldigten Ansicht vom individuellen Leistungswillen und -erfolg und dem ihrer Organisation innewohnenden Selektionsmechanismus. Es scheint der Schule außerordentlich wichtig zu sein, daß die einzelnen Schüler täglich erfahren, daß es 'dumme' Schüler gibt, deren Leistungsversagen scheinbar Ausdruck persönlichen Mangels ist und damit zu einem individuellen Problem wird, völlig unabhängig von der sie umgebenden Schulwirklichkeit als gesellschaftsabhängiger Lerninstitution.

1) BLOOM, B.S.: Alle Schüler schaffen es, in: betrifft:erziehung, 3. Jg. 1970, 11, S. 15 - 27

Wie stark unser Verhalten und unsere Leistung von den Erwartungen der Umwelt beeinflußt werden, hat die Sozialpsychologie hinreichend gezeigt. Vergl. dazu die von WHYTE studierte Norton Street Gang mit dem bekannten Kegelbeispiel.

WHYTE, W.F.: Street corner society, Chicago 1965 (1. Aufl. 1943), S. 14 - 24, besonders S. 17ff

Anknüpfend an die provozierende These von BLOOM 'Alle Schüler schaffen es', sei ein Ausspruch von BOLLNOW angeführt, den er hinsichtlich seiner Ausführungen über Vertrauen und Mißtrauen in der Erziehung machte, der aber ebenso gut auf die Situation des schlechten Schülers übertragbar ist:

"Man kann den andern Menschen geradezu besser machen, indem man ihn für besser hält."

BOLLNOW, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959, S. 143

9.1.4 Durch schlechte Schulleistungen bedingtes
Außenseitertum

Der schlechte Schüler und der Sitzenbleiber, als leistungsversagendes Kind amtlich gestempelt und beglaubigt, werden innerhalb der Klasse in eine soziale Position gedrängt, die oft zum Außenseitertum führt. Einen schlechten Schüler meiden die anderen Mitschüler in unseren leistungsbereiten Klassen. Die Klassenkameraden lassen ihn häufig nicht mehr mitspielen, hänseln und ärgern ihn, werden seine Freundschaft aufkündigen bzw. von den Eltern dazu genötigt werden (1). Dadurch werden in der Regel Lernstörungen bewirkt, die als Ursache weiterer Leistungsver schlechterung und damit für ein erneutes Absinken in der Rangskala der Klasse verantwortlich sind (2).

-
- 1) Die Auswahl der Freunde erfolgt in den meisten Fällen nach Kriterien, die den elterlichen Wahlvorstellungen entsprechen. In der Regel sorgen die Eltern sehr nachhaltig dafür, daß sich ihr Kind in der Schule (Intervention beim Klassenlehrer bezüglich einer Sitzplatzänderung) und in seiner Freizeit vom 'dummen' Schüler fernhält. Wir verweisen hier nochmals auf die Ausführungen von KISS, Persönlichkeitsstörung im Kindesalter, a.a.O., S. 429 ferner auf:

BERNARD, J.: The neighbourhood behavior of school children in relation to age and socioeconomic status, in: American Sociological Review, 4, 1939, S. 652 - 662

NEUGARTEN, B.L.: Social Class and Friendship among School Children, in: American Journal of Sociology, LI, 1946, S. 305 - 313

OPPENHEIM, A.N.: Social Status and Clique Formation among Grammar School Boys, in: The British Journal of Sociology, VI, 1955, 3, S. 228 - 245, besonders S. 229

- 2) Vergl. die bereits erwähnte Untersuchung von CORRELL an 1500 Schulkindern in Schleswig-Holstein.
CORRELL, Lernstörungen beim Schulkind, a.a.O., S. 29ff

Schulisches Leistungsveragen wird überall dort sehr häufig zu Außenseiterpositionen führen, wo der betreffende Schüler "unter der Peitsche des Prestiges" (1) steht, wo er die gesellschaftlichen Hoffnungen seiner Eltern durch sein Leistungsveragen nicht erfüllt und neben dem repressiven Leistungsdruck der Schule noch den verstärkten Beeinflussungsmaßnahmen seiner Eltern ausgesetzt ist (2).

Resignation oder Aggression des betreffenden Schülers als Ausdruck der durch den dauernden schulischen Mißerfolg bewirkten Frustration (3) können dazu führen, daß der schlechte Schüler immer ängstlicher, unsicherer oder aber aggressiver, gewalttätiger gegen seine Umgebung wird und sich dadurch in eine isolierte Stellung innerhalb der Klasse hineinmanövriert. Seine Außenseiterposition ist jetzt offenkundig geworden.

1) WETTERLING, Behütet und betrogen, a.a.O., S. 51

2) Vergl.

BLEUEL, Kinder in Deutschland, a.a.O., S. 99ff

HOLT, Chancen für unsere Schulversager, a.a.O., S. 9

HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 219

3) Vergl.

HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 12f

MANDEL weist in seiner Untersuchung nach, "daß sich im allgemeinen aggressives Verhalten und Stellung im Soziogramm gegenseitig beeinflussen".

MANDEL, R.: Die Aggressivität bei Schülern, Bern 1959, S. 95 Vergl. auch die von ihm aufgestellte Einteilung der beobachteten aggressiven Verhaltensweisen, S. 35ff, S. 57ff

Vergl. dazu auch den Aufsatz von PFEIFFER, besonders Abschnitt IV, "Allgemeine Überforderungssymptome", S. 404ff

PFEIFFER, H.: Überforderungssituationen bei Schülern der Volksschule, in: Psychologische Beiträge, 8, 1965, S. 394 - 407

Gehen wir davon aus, daß die Kinder "der Zustimmung, der Bestätigung durch ihre Altersgenossen vielleicht noch mehr als der Zustimmung ihrer Lehrer" bedürfen (1),

dann bedeutet jede Isolation (2) in der Klasse, die in der Regel schwer zu ändern ist - vor allem dann, wenn sich die Klassenstrukturen verfestigt haben, wenn die Klasse autoritär geführt wird und "wenn das Urteil über einen Schüler zur 'allgemeinen Klassenmeinung' geworden ist" (3) - eine Stigmatisierung des betreffenden Schülers, die oft auch durch Klassen- oder Schulwechsel nur schwer zu beheben ist (4).

-
- 1) JENNINGS, Schule und Schülergemeinschaft, a.a.O., S. 17

Vergl. auch:

SMITH, H.P.: A study in the selective character of american secondary education: Participation in school activities as conditioned by socio-economic status and other factors, in: Journal of Educational Psychology 36, 1945, S. 229

- 2) Eine wichtige Studie über Isolation ist die von

NORTHWAY, M.L.: Outsiders. A study of the personality patterns of children least acceptable to their age mates, in: Sociometry, 7, 1944, S. 10 - 25, vergl. S. 12f

Vergl. ferner:

MORENO, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung der Gesellschaft, Köln/Opladen 1954, S. 57

- 3) WEIß, C.: Abriß der pädagogischen Soziologie, 2. Teil: Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse, Bad Heilbrunn 1955, S. 52

- 4) Vergl.

CORRELL, Lernstörungen beim Schulkind, a.a.O., S. 30

OLSON, W.C.: Die Entwicklung des Kindes, Bad Homburg 1953, S. 198

WITZEL kommt in seiner Untersuchung zu dem interessanten Schluß, daß "die ständige Wiederholung der Behandlung als Außenseiter .. dazu (führt), daß dieser sich allmählich entsprechend zu verhalten beginnt; seine Position wird sowohl von der Gruppe her als auch individualpsychologisch institutionalisiert."

WITZEL, Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule, a.a.O., S. 67

Die uns vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigen deutlich den Zusammenhang zwischen schlechter Schulleistung und Außenseitertum, da die Schulleistungen einen wichtigen Faktor der Beliebtheit bzw. Unbeliebtheit darstellen.

So nennen HÖHN/KOCH (1) die schlechte Schulleistung als einen wichtigen Faktor im Entwicklungsprozeß eines Schülers zum Außenseiter. Zu gleichen Ergebnissen kommen CAPPEL (2) und MUGGENTHALER (3).

CORRELL (4) konnte in einer Untersuchung an 1500 Schulkindern in Schleswig-Holstein nachweisen, daß in der Unterstufe (bis 5. Kl.) die leistungsschwachen Schüler in der Regel auch die abgelehnten sind, wobei die Schüler bei ihrer Ablehnung den Wertmaßstab des Lehrers übernehmen (5).

-
- 1) HÖHN/KOCH, Zur Psychologie des Außenseiters, a.a.O., S. 278ff
 - 2) CAPPEL, Das Kind in der Schulklasse, a.a.O., S. 48
 - 3) MUGGENTHALER, Das Soziogramm in der Anwendung, a.a.O., S. 50
 - 4) CORRELL, Lernstörungen beim Schulkind, a.a.O., S. 30ff
ders.: Zum pädagogisch-psychologischen Problem des abgelehnten Schulkindes, a.a.O., S. 206 - 221
 - 5) Vergl. dazu:
CORRELL, Zum pädagogisch-psychologischen Problem des abgelehnten Schulkindes, a.a.O., S. 210f

MÜLLER, R.: Die soziale Rangstellung überalterter Schüler in der Jahrgangsklasse, in: Ingenkamp (Hrsg.), Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. III, Schulkonflikt und Schülerhilfe, Weinheim/Bergstr. 1965, S. 290 - 296

MÜLLER spricht von einer "Heteronomie der Meinungsbildung" vor allem in den untersten Klassen, wo das Lehrerurteil für die Meinungsbildung der Schüler von ausschlaggebender Bedeutung ist. Vergl. a.a.O., S. 292

Es besteht vor allem der Verdacht, daß in stark autokratisch geführten Klassen die Übernahme des Lehrerurteils noch größer ist. Vergl. dazu:

Fortsetzung auf Seite 160

Eine Untersuchung von WUNSCH (1), über den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Beliebtheit, durchgeführt an 2634 Wiener Schülern, ergab, daß besonders bei jüngeren Schülern die gute Schulleistung ein statusbildender Faktor ist. Der Zusammenhang zwischen Beliebtheit und Leistung wurde ebenfalls von ZILLIG (2) festgestellt. HURRELMANN (3) fand in seiner Untersuchung heraus, daß die Zuweisung des informellen Status von der formellen Leistungsposition determiniert wird. Daß bereits für Schulneulinge die Leistungsrivalität zum entscheidenden Faktor ihrer Rangposition wird, weist REININGER (4) nach.

Fortsetzung der Anmerkung 5 von Seite 159

TAUSCH, R./ A.-M. TAUSCH: Erziehungspsychologie, Göttingen, 5. gänzl. neugest. Aufl. 1970, S. 220

Aber auch ein bewunderter Lehrer kann die Schüler in ihrem Urteil stark beeinflussen, vergl. dazu

HAVIGHURST/NEUGARTEN, Society and Education, a.a.O., S. 405

- 1) WUNSCH, W.: Beliebtheitsgrad und Schulleistung in der Pflichtschule, in: Wiener Archiv für Psychologie, Psychiatrie und Neurologie, 4, 1954, S. 25 - 36
61% aller B-Kinder (beliebtesten Kinder) waren unter den 5 besten Schülern einer jeden Klasse anzutreffen, nur 2% unter den 5 schlechtesten. Während von den U-Kindern (unbeliebtesten Kindern) 4% unter den 5 besten Schülern erschienen, waren es 48% unter den 5 schlechtesten. Vergl. S.29
- 2) "Beliebtheit in der Schulklasse verschafft ihrem Träger zum mindesten innerhalb der Schule günstige Bedingungen für eine Steigerung der Leistungsfähigkeit."
ZILLIG, M.: Beliebte und unbeliebte Volksschülerinnen, in: Archiv für die gesamte Psychologie, 92, 1934, S. 121 - 140, S. 139
- 3) HURRELMANN, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 168f
- 4) REININGER, K.: Das soziale Verhalten von Schulneulingen, Wien/Leipzig 1929, S. 41

Die Untersuchung von LÖWE (1) an 1315 Leipziger Schülern ergab, daß schlechte Schulleistungen nicht unbedingt einen hohen Gruppenrang ausschließen, daß aber ein niedriger Gruppenrang des Schulversagers die Regel ist.

RICK (2) stellte die Rangposition von 44 entwicklungsgehemmten Kindern in der Volksschule fest, deren Überweisung in die Sonderschule bevorstand, und ermittelte, daß 84% der Kinder sich im 3. Klassendrittel befanden. 17 der 44 Kinder befanden sich auf den beiden untersten Rangplätzen der Klasse (3).

-
- 1) LÖWE, H.: Probleme des Leistungsveragens in der Schule. Psychologische Beiträge, Abt. I, H 3, Berlin 1963, S. 81, vergl. auch Abbildung 16 auf S. 80
- 2) RICK, G.: Die soziale Stellung entwicklungsgehemmter Kinder in Volksschulklassen und ihre soziale Stellung nach der Überweisung in die Hilfsschule, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 12, 1961, S. 557 - 563 und S. 609 - 621 (Fortsetzung)

- 3) Ebenda, S. 560

Hinsichtlich der negativen Beurteilung durch die Mitschüler entfallen 50,7% auf schulisches Versagen: "Er ist dumm" - "Er ist doof" - "Weil er nicht rechnen kann", 34,9% auf das Fehlverhalten - "Weil er so albern ist" - "Weil er so frech ist" usw. S. 561

"Die entwicklungsgehemmten Kinder werden in erster Linie wegen ihrer schulischen Leistungsschwäche von den Klassenkameraden abgelehnt. Erst an zweiter Stelle liegt der Grund für die Antipathie in den Fehlverhaltensweisen. Das auffällige Äußere spielt für die Ablehnung die geringste Rolle." S. 561

Die Auswertungen der Eintragungen der Volksschullehrer im Anmeldebogen zur Hilfsschulüberweisung ergab, daß von den 44 entwicklungsgehemmten Kindern nur 9, das sind 20,5%, eine normale Sozialstellung in ihrer Volksschulklasse haben, während 35 Kinder, das sind 79,5%, bereits Außenseiter sind, davon müssen 17 Kinder, das sind 38,6 Prozent, als völlig isoliert angesehen werden". S. 563

Diese Aussagen über die Abhängigkeit von schlechter Schulleistung und Ablehnung sind umso bedenklicher, als bei der Leistungsbeurteilung oftmals der Halo-Effekt (1) eine wichtige Rolle spielt. Dieser Halo-Effekt kann dazu führen, daß die Leistungen eines schlechten Schülers, auch wenn sie objektiv richtig sind, vom Lehrer und von den Mitschülern als falsch angesehen und beurteilt werden (2).

-
- 1) Unter Halo-Effekt (bekannt auch unter der Bezeichnung Hof-Effekt) wird die Tendenz verstanden,

"sich in der Beurteilung oder Beobachtung einer einzelnen Persönlichkeitseigenschaft vom Gesamteindruck oder von einer anderen hervorstechenden Eigenschaft beeinflussen zu lassen".

CRANACH, M.v./ H.-G. FRENZ: Systematische Beobachtung, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7, 1. Hbbd., Sozialpsychologie. Theorien und Methoden, Göttingen 1969, S. 282

Vergl. auch:

DORSCH, F.: Psychologisches Wörterbuch, Hamburg/Bern, 7. umgearb. u. erw. Aufl. 1963, S. 152

Übertragen auf die Situation des Schülers besagt der Halo-Effekt nach ROSENTHAL/JACOBSON:

"Sind gewisse Dinge von einem Schüler bekannt oder werden diese von ihm geglaubt, so besagt dieses auch andere Dinge über ihn, ob diese nun wahr sind oder nicht."

ROSENTHAL/JACOBSON: Pygmalion im Unterricht, a.a.O., S. 73

Vergl. dazu auch:

KEMMLER, Erfolg und Versagen in der Grundschule, a.a.O., S. 45

- 2) ZILLIG ließ die Leistungen (Turnbewegungen auf Kommando) der 5 beliebtesten und der 5 unbeliebtesten Schülerinnen einer Klasse (Alter 10 Jahre) beurteilen. In 50% der Fälle hielt die Klasse die Leistungen der Rangniederen für falsch, obwohl sie objektiv richtig waren. Demgegenüber wurden von den 100% falschen Leistungen der Beliebten nur 13,7% als falsch gewertet. Vergl. S. 65, weitere Versuche werden auf S. 67ff geschildert.

In diesem Zusammenhang sei noch auf einen anderen Versuch verwiesen.

ZILLIG untersuchte von 18 Lehrern die Deutschhefte ihrer zwei besten und zwei schlechtesten Schüler hinsichtlich der Genauigkeit der Rechtschreibkorrektur. Bei den besten Schülern wurden im Durchschnitt dreimal soviel Fehler übersehen wie bei den schlechtesten. (38,7% zu 12,3%), S. 78ff

ZILLIG, M.: Einstellung und Aussage, in: Zeitschrift für Psychologie, 106, 1928, S. 58 - 106

BRANDNER ließ von 440 zehn- bis vierzehnjährigen Schülern klassenweise ein Gedicht auswendig lernen, das eine Woche später vom besten und vom schlechtesten Schüler hinter einem Vorhang vorgelesen wurde. Jedes abzulesende Gedicht (die Klasse wurde im Glauben gehalten, es handele sich um einen freien Vortrag) hatte 15 Fehler.

Beim schlechtesten Schüler wurden im Durchschnitt 14 Fehler, beim guten 9 Fehler 'entdeckt'.

BRANDNER, V.: Dynamik und Ineinanderwirken von Einstellungen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 7, 1960, S. 663 - 680, S. 670

Bereits in den ersten Klassen werden die Leistungen der guten Schüler oft als richtig hingenommen, während bei schwachen Schülern die Klasse darauf lauert, 'falsch' rufen zu können. Vergl. dazu:

ROMBACH, J.: Das soziale Verhalten des Siebenjährigen, in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 30, 1928, S. 369 - 429, S. 409

Zur Beeinflussbarkeit der Schüler durch den Lehrer sei hier auch auf ein Experiment von DÜCK verwiesen, das sich zwar auf ältere Schüler bezieht, aber auch noch hier recht deutlich den hohen Grad der Beeinflussung zeigt.

DÜCK, J.: Nochmals zur Beeinflussung der Schüler, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 13, 1912, S. 214 - 218

Entscheidender aber ist, daß der schlechte Schüler, wie HÖHN in ihrer Untersuchung nachweist, "leicht zum Stereotyp mit erheblichem Halo-Effekt" (1) wird. Dieser Halo-Effekt, der zu einer Nivellierung des Urteils führt (2), ist nichts anderes als ein Vorurteil, das dem schlechten Schüler entgegengebracht wird. Weil ein Schüler in einem oder in mehreren Fächern versagt, erwarten die Klasse und der Lehrer förmlich, daß er über kurz oder lang in allen anderen Fächern auch versagen wird.

Prägnant drückt dies ZILLIG aus:

"Mit Mißtrauen beobachtet die Klasse Leistungen und Verhalten des unbeliebten Kindes. Durch die geringschätzige Haltung der Klasse wird dessen Selbstbewußtsein geschwächt. In passiven Kindern bildet oder steigert sich die Tendenz zu Unterschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. Sie versagen schließlich auch im Bereich der ihnen möglichen Leistungen. Leistungsenthaltung, Vortäuschung völliger Leistungsunfähigkeit können in Erscheinung treten. Bei aktiven Kindern finden wir Versuche, auf negativem Wege der Klasse zu imponieren. So kann es zu den früher gekennzeichneten negativen Verhaltensweisen unbeliebter Kinder: zu Prahlerei, Verstößen gegen die Schulordnung, Streitsucht kommen. Das Tragische an diesen Versuchen, die durch die Unbeliebtheit geschaffene Sonderstellung in der Klasse zu überwinden, ist, daß sie zwangsläufig eine Steigerung der Unbeliebtheit herbeiführen müssen." (3)

-
- 1) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 32

Vergl. auch:

WIEDORN, Ch.: Lehrerurteile über ihre "besten" und "schlechtesten" Schüler, in: Ingenkamp, Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. III, a.a.O., S. 293 - 296

- 2) Vergl.
HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 65

- 3) ZILLIG, Beliebte und unbeliebte Volksschülerinnen, a.a.O., S. 135f

ZILLIG führt dazu ferner noch aus:

"Es besteht in der Schulklasse die Tendenz zu einer bewußten und unbewußten Verfälschung der die Beliebten und Unbeliebten betreffenden Tatbestände, im Sinne einer bewußten und unbewußten Begünstigung der Beliebten bzw. Benachteiligung der Unbeliebten." S. 135

Es setzt das ein, was HURRELMANN den "sozialen Kreisprozeß" nennt (1).

-
- 1) "Schüler, die nur mangelnden oder gar keinen Schulerfolg haben, tun sich z.B. schwer, solche sozialen Eigenschaften und Verhaltensweisen zu entwickeln, die ihnen bei ihren Klassenkameraden zu Anerkennung und Beliebtheit verhelfen könnten. Statt freundliche, heitere und hilfsbereite Verhaltenszüge zu entwickeln, führt sie ihre persönliche Situation dazu, ihre Frustration entweder aggressiv abzureagieren oder sich aus den Interaktionen mit den Mitschülern zurückzuziehen."

HURRELMANN, Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, a.a.O., S. 122

Zu ähnlichen Feststellungen gelangen auch:

CORRELL, Zum pädagogisch-psychologischen Problem des abgelehnten Schulkindes, a.a.O., S. 218f

LEIB, A.: Vorstellungen und Urteile von Schülern über Führer in der Schulklasse. Beschreibend - psychologische Untersuchung an 12 - 18 jährigen Schülern und Schülerinnen, in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 30, 1928, S. 241 - 346, S. 297ff

ZILLIG, Beliebte und unbeliebte Volksschülerinnen, a.a.O., S. 132ff

Hinsichtlich der eigenen Leistungsbeurteilung kann es dazu kommen, daß sich die schwachen Schüler in ihrem schulischen Verhalten als schlecht empfinden, sich geringen Fleiß und Konzentrationsbereitschaft und dergl. mehr bescheinigen. Eine Senkung des Anspruchsniveaus ist die Folge.

Vergl. hierzu besonders:

KEMMLER, Erfolg und Versagen in der Grundschule, a.a.O., S. 65ff

9.1.5 Der 'schlechte' Schüler in der Beurteilung seiner Lehrer und Mitschüler

"Die Schule ist für die meisten Kinder der erste Ort, an dem sie nachdrücklich mit Normen der Gesellschaft konfrontiert werden und an dem ihnen täglich bewußt gemacht wird, ob sie diesen Normen entsprechen oder nicht. Lob und Tadel des Lehrers, die in den Heften rot angestrichenen Fehler, Schulstrafen und Zeugnisnoten, das alles sind sehr wirksame Mittel dazu." (1)

Übertragen wir diese Aussage auf unsere Thematik, dann bedeutet dies: Wie verhalten sich Lehrer und Schüler dem schlechten Schüler gegenüber, welches sind ihre Verhaltensnormen?

Die bereits mehrfach zitierte Untersuchung von HÖHN (2) zeigt deutlich, welch schlechten Stand ein leistungsversagendes Kind in unserem Schulsystem hat. Schlechte Schüler befinden sich dauernd in einer negativen Erwartungsstellung ihrer Umwelt, die es so gut wie unmöglich macht, überhaupt noch positive Züge und Eigenschaften an ihnen auszumachen.

Das ist eine höchst bedenkliche, völlig unpädagogische Einstellung, die dazu führen muß, immer wieder neue Außenseiter zu schaffen. Diese Zwangsläufigkeit der Entwicklung wird u.a.

1) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 7

2) Für unsere Problematik von Interesse ist besonders das von HÖHN herauskristalisierte Stereotyp des schlechten Schülers, wie es bei Lehrer und Mitschülern auftritt. Stereotype selbst sind notwendig, da sie nach HOFSTÄTTER ein gewisses Maß an "sozialer Gewißheit" vermitteln (a). Die Gefahr von Stereotypen, die in der Unterbindung befriedigender und nichtdiskriminierender Sozialkontakte liegt, ergibt sich aber, wenn sie "so starr und so affektbesetzt sind, daß sie abweichende Wahrnehmungen gar nicht mehr zulassen" (b).

a) HOFSTÄTTER, Gruppendynamik, a.a.O., S. 79

b) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 8

dadurch gefestigt, daß die durch ihren Leistungsmißerfolg in schlechte informelle Positionen gedrängte Kinder (Abgelehnte, Nichtgewählte) kaum in der Lage sind, ihre eigene soziale Position in der Klasse richtig einzuschätzen; meist erfolgt eine Überschätzung.

"Diese mangelnde Sicherheit und Richtigkeit der sozialen Wahrnehmung hindert sie aber an der Entwicklung von sozialen Verhaltensweisen und Fertigkeiten, die ihre soziale Position effektiv verbessern könnten - im Gegenteil, durch unrealistische Umweltwahrnehmung laufen sie Gefahr, sich noch weiter sozial zu isolieren." (1)

9.1.5.1 Das Lehrerurteil über den 'schlechten' Schüler

Das umfangreiche Material von HÖHN zeigt deutlich;

"Das Merkmal, das den Lehrern am häufigsten bei ihren schlechten Schülern auffällt, ist nicht etwa, daß sie nichts leisten können, sondern daß sie nicht wollen" (2).

Die Kombination 'faul und dumm' (3) kommt häufiger vor als

-
- 1) HURRELMANN, Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, a.a.O., S. 171

Vergl. auch:

SCHRÖDER, Der Aussenseiter, a.a.O., S. 90

- 2) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 55

- 3) Vergl. ebenda, S. 56 u. S. 60

Zur Neigung der Lehrer, Leistungsversagen als Ergebnis von Faulheit anzusehen, eine Äußerung von FISCHER, die vor 60 Jahren gemacht, auch heute noch aktuell ist:

"Es gab einmal Pädagogen, die jeden Mißerfolg, jede momentane oder dauernde Minderleistung des Schülers mit dessen Faulheit erklärten; die Schüler zerfielen in zwei Gruppen... Die Begabten, Braven, Fleißigen, und die Dummen, Bösen, schuldhaft Faulen. ... Ich glaube nicht, daß diese Pädagogen heute schon ganz ausgestorben sind;"

FISCHER, A.: Über die Faulheit - eine psychologische Analyse, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 13, 1912, S. 507 - 516 und S. 545 - 561 (Fortsetzung), S. 511

'begabt, aber faul' (1) und 'fleißig, aber dumm' (2).

Neben schlechten Schulleistungen werden beim schlechten Schüler noch eine Reihe anderer Merkmale festgestellt und auch erwartet, so etwa Unaufmerksamkeit, Langsamkeit, geringes Interesse an der Schule usw. (3). Dazu wird häufig auch "ausgesprochene moralische Minderwertigkeit" erwartet, wie "Unehrllichkeit, Lügen, Stehlen, verfrühtes sexuelles Interesse" (4).

Im Zuge des Halo-Effekts wird der Schüler, vor allem wenn er sich dem Lehrer gegenüber nicht in der erwarteten demütigen, gehorsamen Haltung zeigt, "bis in Äußerlichkeiten hinein" (5) nur noch negativ gesehen. Für den Lehrer als Könnner, als Kontrolleur in einem auf Leistung getrimmten bürokratischen Schulbetrieb muß der schlechte Schüler zu einer Herausforderung werden - womöglich auch zu einer Herausforderung seiner 'pädagogischen Qualitäten'.

Um dieser Herausforderung zu entgehen, lasten die meisten Lehrer die Schuld für das Leistungsversagen dem Schüler selbst an. Wie HÖHN feststellt, projizieren die meisten Lehrer ihren Mißerfolg, den schlechten Schüler, nach außen.

1) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 56

2) Ebenda, S. 58

3) Vergl. ebenda, S. 104

Zu gleichen Ergebnissen kommt eine neuere Untersuchung, durchgeführt an 712 Schülern der 7. Klassen an Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen. Vergl. dazu:

HURRELMANN, Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, a.a.O., S. 94 u. S. 108f

4) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 104

5) Ebenda, S. 104, vergl. auch S. 68ff

"Sie suchen die Schuld für das Versagen des schlechten Schülers bei diesem selbst, weil er faul, unaufmerksam, charakterlich schlecht ist, oder bei seiner Familie, die ihn nicht richtig erzieht und zur Arbeit anhält. Das Schulversagen wird zur moralischen Schuld." (1)

Hinzu kommt oft noch die teilweise unbewußte Einstellung der Lehrer, daß ein Kind aus niedrigem Milieu zwangsläufig auch ein schlechter Schüler sein müsse (2).

Der oben dargestellten Lehrereinstellung entspricht weitgehend die Meinung der Schüler über den schlechten Mitschüler.

-
- 1) HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 106
vergl. auch S. 54 u. S. 75f

Vergl. ferner:

HURRELMANN, Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, a.a.O., S. 76

FISCHER spricht von der "instinktiven Notwehr" des Lehrers, "der nicht gern die Unzulänglichkeit seiner eigenen Persönlichkeit und Methode zugestand".

FISCHER, Über die Faulheit - eine psychologische Analyse, a.a.O., S. 511

- 2) Vergl. HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 104

Über den Zusammenhang zwischen ungünstigem Milieu und schlechter Schulleistung vergl. auch:

COMBE, Kritik der Lehrerrolle, a.a.O., S. 202

CORRELL, Lernstörungen beim Schulkind, a.a.O., S. 35ff

KEMMLER, Erfolg und Versagen in der Grundschule, a.a.O., S. 70ff

LÖWE, Probleme des Leistungsversagens in der Schule, a.a.O., S. 92ff

Über den Zusammenhang zwischen häuslichem Milieu und Beliebtheitsgrad stellt ZILLIG fest:

Die 'Sehr-Beliebten' stammten fast durchweg aus "höheren kulturellen, besseren sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen". S. 122

33% der 'Sehr-Unbeliebten', aber nur 7% der 'Sehr-Beliebten' Kinder hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung arbeitslose Väter. S. 122f, vergl.

ZILLIG, Beliebte und unbeliebte Volksschülerinnen, a.a.O.

9.1.5.2 Das Urteil der Mitschüler über den 'schlechten'
Schüler

Neben der übergroßen Bedeutung, die dem schulischen Erfolg beigemessen wird (1), ist es vor allem das Verhalten dem versagenden Schüler gegenüber, das betroffen macht. Nichtwollen, Faulheit und Unaufmerksamkeit werden als Ursachen des Schulversagens genannt (2).

Noch stärker als im Urteil des Lehrers wird das Schulversagen bei den Mitschülern zu einer moralischen Schuld. Es wird als Zeichen von Pflichtvergessenheit und Faulheit interpretiert (3). Die Schüler finden es auch erlaubt, daß Lehrer und Eltern den schlechten Schüler besonders streng behandeln (4).

Ein Solidaritätsgefühl mit vom Lehrer getadelten Schulversagern ist nicht die Regel (5). Es fällt auf, daß gute und schlechte Schüler die gleiche negative Einstellung zum erfolglosen Schüler zeigen (6). Wie HÖHN am Schluß ihrer Untersuchungs-

1) Vergl.
HÖHN, Der schlechte Schüler, a.a.O., S. 217

2) Vergl. ebenda, S. 218

Bei der Charakterisierung des schlechten Schülers in 1 000 Bildaufsätzen lagen die Bezeichnungen 'faul' mit 632, 'unaufmerksam' mit 305 und 'dumm' mit 123 Nennungen an der Spitze. Vergl. S. 125

Das Merkmal 'faul' ist geradezu "das Leitsymptom des schlechten Schülers". S. 126

3) Vergl. ebenda, S. 218

4) Vergl. ebenda, S. 219

5) Vergl. ebenda, S. 219

6) Vergl. ebenda, S. 220

ergebnisse aufzeigt, ist "das Stereotyp des faulen, bösen und unaufmerksamen schlechten Schülers, wie es uns in den Urteilen von Lehrern und Schülern entgegentritt, .. uralte" (1).

Aber, und das erscheint uns bedenklich, gerade die, welche vom heutigen repressiven schulischen Leistungssystem am schwersten betroffen sind, die Schüler, scheinen es in der Regel anzuerkennen.

Sie übernehmen in ihrer Einstellung zum schlechten Schüler (1) die Wertungen und Vorstellungen des Lehrers, der als Köhner kein Verhältnis zum Nichtköhner, zum versagenden Kind hat. Die Fragwürdigkeit der schulischen Leistungsforderungen und ihr bestimmender Rang in der Wertskala pädagogischer Ziele wird von den Lehrern meist nicht in Frage gestellt, da in diesem Leistungssystem - ob bewußt oder unbewußt eingebaut, sei dahingestellt - ein Ventil vorhanden ist: der schlechte Schüler. Ungestraft können Lehrer und Mitschüler ihre Aggressionen an dem schlechten Schüler auslassen, denn er ist niemand, da er nichts leistet.

Das unseren schulischen Leistungsforderungen gegenüber versagende Kind ist in der dauernden Gefahr, zum Außenseiter abgestempelt zu werden. Die Tragik aber scheint darin zu liegen, daß die, welche ihm allein helfen könnten, die Lehrer, selbst Opfer des Leistungsgedankens geworden sind.

Zusammenfassung:

Der in unseren Schulen beinahe zum Götzen erhobene Leistungsgedanke übt eine repressive Funktion aus. Er dient nicht der Entfaltung menschlicher Produktivität, sondern ihrer Einengung.

1) Der Unterschied liegt dabei darin, daß die Lehrer von individuellen schlechten Schülern sprechen, während die Mitschüler einen erfundenen schlechten Schüler beschreiben. Entscheidend aber ist, daß dort, wo Lehrer und Schüler mittels eines Polaritätsprofils ihr Stereotyp des schlechten Schülers umreißen, die Unterschiede denkbar gering sind in den negativen Nivellierungstendenzen: Vergl. dazu HÖHN, a.a.O., S. 219, zum Polaritätsprofil S. 98f u. S. 215f

Die Leistungsnormen sind vorgegeben, sie werden von außen an die Schüler herangetragen und entsprechen wirtschaftlichen Verwertungsinteressen.

Mit Hilfe dieses repressiven Leistungssystems aber kann die Schule gleichzeitig ihre jahrhundertealte Unterdrückung der als unmündig deklarierten Schüler aufrechterhalten und dadurch legitimieren, daß sie scheinbar als 'Leistungsschule' die Schüler für eine 'Leistungsgesellschaft' vorbereitet.

In dieser 'Leistungsgesellschaft' aber ist der Begriff Leistung synonym gesetzt mit Unterordnung, Gehorsam, Fleiß, Pünktlichkeit, Nicht-aus-der-Reihe-Tanzen und anderen gesellschaftserhaltenden 'Tugenden'. Der mit dem schulischen Leistungsbegriff verbundene und alle umfassende Wettbewerbsgeist führt dazu, daß jeder Schüler für sich arbeitet, zum Einzelkämpfer in Sachen Leistung wird und versucht, "um die Gunst der Lehrer und Eltern durch Leistungen (zu) buhlen" (1). In der Kampfarena Schule ist Kooperation und Hilfsbereitschaft unerwünscht, oder aber es haftet diesen Tugenden etwas Künstliches an (2).

"Leistung allein wird prämiert, die Mitmenschlichkeit mag vor die Hunde gehen." (3)

Die dauernde Leistungsforderung und die Angst vor dem Versagen führen zu einer permanenten Aggressionsbereitschaft, (4)
die nach einem Opfer sucht. Dabei wirkt die im primären Sozialisationsprozeß erworbene Bereitschaft zur Diskriminierung noch verstärkend, bzw. sie wird erst manifest. Der zunächst in

1) RATTNER, J.: Aggression und menschliche Natur, Olten/Freiburg i. Br. 1970, S. 201

2) Vergl. ebenda, S. 201
ferner:

RUMPF, Die administrative Verstörung der Schule, a.a.O., S. 18

3) RATTNER, Aggression und menschliche Natur, a.a.O., S. 201

4) RATTNER spricht davon, daß die Angst vor dem Versagen "zum Persönlichkeitsfaktor ersten Ranges" wird (S. 201).

einem oder in wenigen Fächern leistungsversagende Schüler wird bald im Zuge des Halo-Effekts zum 'schlechten' Schüler werden. Verbunden mit der bei Lehrern und Schülern gleichermaßen anzutreffenden Überzeugung, daß Leistungsversagen allein durch individuelle Schuld bedingt ist, sind die Voraussetzungen zum Außenseitertum geschaffen.

Denn, so meinen wir annehmen zu können, zum Tatbestand des Leistungsversagens muß noch die Außenseiterposition hinzukommen. Erst als Außenseiter ist der 'schlechte' Schüler innerhalb der Klasse ein Fremder. Er gehört nicht mehr zu der teilweise mystisch aufgefaßten Gemeinschaft. Er ist nun Hackobjekt, Sündenbock der unter dem Leistungsdruck stehenden Klasse.

Der Außenseiter garantiert, daß das Leistungssystem in der Schule nicht in Frage gestellt werden kann, da er durch seine Funktion als Blitzableiter des Unmuts von der Ursache der Aggression, dem Leistungsdruck, ablenkt. Gleichzeitig aber weckt er in seinen Peinigern Schuldgefühle, die sich in weiteren Aggressionen ihm gegenüber äußern.

Die vornehmlich zur Leistungsdressur erniedrigte schulische Erziehung bewirkt, daß von der Leistungsnorm abweichende Schüler

Fortsetzung der Anmerkung 4 von Seite 172

Gleichzeitig hemmt die Angst die Beziehungsfähigkeit, und die so geprägten Kinder werden in ihrem späteren Leben nur dem Erfolg nachjagen, wobei die menschlichen Beziehungen als "Hilfsmittel zum Erfolg degradiert" werden. (S. 202)

RATTNER, Aggression und menschliche Natur, a.a.O.

HOLT geht davon aus, daß fast alle Kinder versagen, und zwar in dem Sinn, daß sie nur einen Bruchteil ihrer unendlichen Fähigkeiten zum Lernen entfalten, wobei dieses Versagen durch die Angst der Kinder bedingt ist.

"Sie haben vor allem vor dem Versagen Angst und davor, die vielen besorgten Erwachsenen ihrer nächsten Umgebung zu enttäuschen, deren grenzenlose Hoffnung und Erwartung wie eine dunkle Wolke über ihren Köpfen hängt."

HOLT, Chancen für unsere Schulversager, a.a.O., S. 9

das Reservoir für Außenseitertum bilden. So gesehen erscheint der Außenseiter als 'natürliches Abfallprodukt' der zur 'Leistung' erziehenden Schule.

In der Schule nimmt der Lehrer eine zentrale Position ein. Welchen Stellenwert hat dabei seine Persönlichkeit im Bereich der schulisch bedingten Ursachen von Außenseitertum?

Im folgenden sollen die konflikterzeugenden Merkmale in der Lehrerpersönlichkeit aufgedeckt werden, die möglicherweise zu Außenseiterpositionen führen können.

9.2 Konflikterzeugende Merkmale in der Lehrerpersönlichkeit und ihre Bedeutung für die Verursachung von Außenseiterpositionen

Es soll nun versucht werden, die Persönlichkeitsmerkmale des Lehrers herauszustellen, die im besonderen Maße geeignet sind, bei Schülern Konflikte hervorzurufen (1). Diese Konflikte können sich im Versagen auf der Ebene des Wissens, des Lernens und der sozialen Interaktionen äußern, bzw. sie können Lernvorgänge und soziale Verhaltensprozesse erschweren und dadurch Außenseiterpositionen erzeugen, die auf den Lehrer rückwirken und

1) Es muß mit PAUSE die berechtigte Frage gestellt werden, "ob es überhaupt durchgängig gleichbleibende, charakteristische Merkmale der Lehrerpersönlichkeit gibt".

PAUSE, G.: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, in: K. Ingenkamp(Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 1358

Es ergibt sich daher von selbst, daß die angeführten Merkmale nicht zu einem Prototyp des Lehrers schlechthin oder eines Lehrertyps verdichtet werden können, sondern lediglich als mögliche Prägefaktoren für den einzelnen Lehrer anzusehen sind.

sein Konfliktpotential erhöhen. So wird ein Lehrer, dessen Erziehungsstil als unterdrückend, befehlend zu kennzeichnen ist, kindliche Eigeninitiative zu unterdrücken versuchen mit dem Erfolg, daß die Schüler sich fügen, sich in eine Phantasiewelt zurückziehen und am Unterrichtsgeschehen relativ unbeteiligt sind oder aber, wenn ihre Ich-Stärke genügend entwickelt ist, sich gegen den Lehrer auflehnen. Im Falle der Auflehnung wird der Lehrer den Druck verstärken und den Schüler, der sich dann immer noch nicht fügt, endgültig in eine Position drängen, in der er nicht mehr für voll genommen wird bzw. in der sein Verhalten als lästig für die Klasse abgestempelt werden kann. Die Rollen des Störenfrieds, des schwarzen Schafes, des Klassenclowns usw. als mögliche Varianten des Außenseitertums sind dafür Beispiele.

9.2.1 Die Lehrerpersönlichkeit und ihre Bedeutung im Erziehungsprozeß

Bereits nach dem eben Gesagten wird deutlich, daß die Persönlichkeit des Lehrers "eine wichtige, vielleicht sogar die entscheidende, zugleich aber auch komplizierteste Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen der Schule" ist (1).

Gleichzeitig aber ist festzustellen, daß die Lehrerpersönlichkeit nicht isoliert betrachtet werden kann. Sie ist weder alleiniger Bezugspunkt, noch unabhängige Variable im Unterrichtsgeschehen, sondern vielmehr in "dynamischer Wechselbezie-

1) PAUSE, Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, a.a.O., S. 1357

hung mit situativen und sozialen Faktoren" zu sehen (1).

Zunächst jedoch eine Bestimmung dessen, was hier unter Lehrerpersönlichkeit verstanden werden soll.

9.2.1.1 Die Persönlichkeit und ihr gesellschaftlicher Kontext

Den bereits zahlreich vorhandenen Definitionen des Begriffs 'Persönlichkeit' eine neue hinzufügen zu wollen, erscheint für unsere Darstellung unzweckmäßig (2). Auch die Herleitung des Begriffs Persönlichkeit, das ALLPORT eines der "abstraktesten Wörter in unserer Sprache" nennt (3), dessen ursprüngliche Bedeutung kaum noch eine Rolle spielt, ist in diesem Zusammenhang

-
- 1) PAUSE, Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, a.a.O., S. 1358
Zu diesen situativen und sozialen Faktoren vergl. neben PAUSE, S. 1357ff vor allem:
BÄRSCH, W.: Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, in: K. Ingenkamp (Hrsg.), Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. III, a.a.O., S. 357ff
DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 78 u. S. 91
HOFSTÄTTER, P.R.: Fischer-Lexikon Psychologie, Frankfurt/M. 1957, 201.-225.Tausend:Juli 1963, S. 223ff
 - 2) So zählt ALLPORT in seinem 1937 herausgegebenen Werk bereits 50 Definitionen auf.
ALLPORT, G.W.: Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart, 2. Aufl. Meisenheim/Glan o.J.
(Titel der Originalausgabe: Personality, a psychological interpretation, New York 1937)
 - 3) ALLPORT, Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart, a.a.O., S. 27

nicht weiter von Bedeutung (1).

Wir wollen zunächst kurz auf zwei Theorien hinweisen, welche die Entwicklung der Persönlichkeit auf verschiedene Faktoren zurückführen (2).

Hier ist zunächst die Konvergenztheorie von STERN (3) von Bedeutung, die von vielen Pädagogen übernommen wurde (4).

In seiner Konvergenztheorie stellt STERN fest:

"Seelische Entwicklung ist nicht ein bloßes Hervortreten-Lassen angeborener Eigenschaften, aber auch nicht ein bloßes Empfangen äußerer Einwirkungen, sondern das Ergebnis einer Konvergenz innerer Angelegtheiten mit äußeren Entwicklungsbedingungen." (5)

-
- 1) Zum Begriff 'Persönlichkeit' vergl.:

GUILFORD, J.P.: Persönlichkeit, Weinheim/Bergstr. 1964

HIEBSCH, H.: Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung, Berlin 1971⁵

KLIMPEL, P.: Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, Berlin 1969

LERSCH, P./ H. THOMAE (Hrsg.), Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie, Göttingen 1960

- 2) Die 'Einfaktorentheorien' sollen dabei unberücksichtigt bleiben.

Vergl. dazu, KLIMPEL, Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, a.a.O., S. 38

- 3) STERN, W.: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1927, 4. überarb. u. erw. Aufl.

- 4) Vergl.

KLIMPEL, Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, a.a.O., S. 39

- 5) STERN, Psychologie der frühen Kindheit, a.a.O., S. 27

Vergl. dazu auch seine ausführlichen Darlegungen in Abschnitt B "Persönlichkeit und Welt" (Konvergenzlehre) seines Werkes:

Person und Sache, Bd. II: Die menschliche Persönlichkeit, Leipzig 1918, S. 95 - 121

Für STERN sind die Tatbestände im Menschen "psycho-physisch-neutral" (1).

Die Bedeutung von Anlage und Umwelt wird von den einzelnen Theoretikern in der prägenden Wirkung unterschiedlich betont. FLITNER (2) versucht die Enge der Konvergenztheorie dadurch zu überwinden, daß er drei Faktoren für die Persönlichkeitsentwicklung einführt: Anlage (Konstitution), Umwelt (Milieu) und "die Leitlinie" des Erlebens und Handelns (3), wobei er unter dem letzten Begriff "die Richtung, welche die Person genommen hat auf Grund ihrer inneren Geschichte, der bereits erlittenen Schicksale und der schon in ihr verarbeiteten Wünsche, Vorsätze und Werte" versteht (4).

Bei FLITNER ergibt sich ein Zusammenwirken von "Erbbildung, Fremdbildung und Selbstbildung" (5).

Bei der Betrachtung dieser Theorie ist der kritischen Anmerkung von KLIMPEL zuzustimmen, wonach es auch hier letztlich darum geht, "daß der Mensch aus den Reizen der Umwelt auswählen kann..... der Mensch agiert nicht, sondern reagiert nur"(6). Wir sind der Ansicht, daß die beiden eben genannten Theorien, die eine zentrale Stellung innerhalb der Theorien der Persönlichkeitsentwicklung einnehmen, dem Menschen nicht gerecht werden, da die Persönlichkeit nicht von ihrer Funktion getrennt werden darf, die sie im Leben erfüllt.

1) STERN, Psychologie der frühen Kindheit, a.a.O., S. 28

2) FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart o.J., 5. Aufl.

3) Ebenda, S. 92

4) Ebenda, S. 92

5) Ebenda, S. 93

6) KLIMPEL, Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, a.a.O., S. 40

Wir stimmen daher RUBINSTEIN zu, wenn er sagt, daß "die Persönlichkeit durch ihre Beziehungen zur Umwelt, vor allem zur gesellschaftlichen Umwelt, zu anderen Menschen, bestimmt wird" (1).

Diese Beziehungen zur Umwelt finden in einer Wechselbeziehung, in einem "Bindungsgefüge" statt (2), in dem der Mensch nicht nur durch seine Tätigkeit in Erscheinung tritt, sondern sich in dieser Wechselwirkung selber formt (3).

Die Persönlichkeit existiert nicht als etwas "psychophysisch Neutrales" (STERN) (4) - diese These lehnt RUBINSTEIN ab -, sondern sie existiert als reales Individuum, als handelnder Mensch (5).

Wir betrachten die Lehrerpersönlichkeit in Beziehung zum gesellschaftlichen Kontext als nicht starr festgelegt, nicht als normative Größe, sondern in dauernder Formung und gleichzeitiger Rückwirkung auf die Gesellschaft. Wir schließen uns der Definition von RUBINSTEIN an, die künftig dem hier verwendeten Begriff Persönlichkeit zugrundegelegt werden soll:

-
- 1) RUBINSTEIN, S.L.: Sein und Bewußtsein, Berlin 1962, S. 282
 - 2) Unter diesem Bindungsgefüge versteht KLIMPEL "die gesellschaftlichen-sozialen Bedingungen", "die individuell-personalen Bedingungen" und "die pädagogischen Bedingungen". KLIMPEL, Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit, a.a.O., S. 46ff
 - 3) Vergl. RUBINSTEIN, Sein und Bewußtsein, a.a.O., S. 283
 - 4) Vergl. STERN, Person und Sache, Bd. II, Die menschliche Persönlichkeit, a.a.O., Abschnitt "Psychophysische Neutralität", S. 11ff
 - 5) Vergl. RUBINSTEIN, Sein und Bewußtsein, a.a.O., S. 283

"Ein Mensch ist maximal eine Persönlichkeit, wenn er ein Minimum an Neutralität, an Indifferenz, an Gleichgültigkeit und ein Maximum an "Parteilichkeit" in bezug auf das gesellschaftlich Bedeutsame aufweist." (1)

9.2.1.2 Anmerkungen zum Begriff Konflikt

Der Terminus Konflikt geht auf das lateinische "confligere" (streiten, kämpfen) zurück.

"Es ist der Zusammenstoß widerstreitender Kräfte oder Tendenzen gemeint, eine Spannung, die nach Lösung drängt." (2)

Die Unterscheidung in äußere und innere Konflikte soll uns in diesem Zusammenhang nicht weiter beschäftigen (3). Uns erscheint vielmehr der gesellschaftliche Aspekt wesentlicher, da wir meinen, daß Konflikte nicht so sehr im Individuum selbst angelegt sind, sondern daß vielmehr die Gesellschaft für ihre Existenz entscheidend verantwortlich zu machen ist, da sie den Menschen in Konflikte versetzt (4).

1) RUBINSTEIN, Sein und Bewußtsein, a.a.O., S. 283

2) LÜCKERT, H.-R.: Konfliktpsychologie, München/Basel 1957, S. 492
Vergl. auch:

DREVER, J./ W.D. FRÖHLICH: dtv-Wörterbuch zur Psychologie, München 1968, S. 134

3) Zur Unterscheidung zwischen inneren und äußeren Konflikten vergl. LÜCKERT, Konfliktpsychologie, a.a.O., S. 492ff

4) In diesem Zusammenhang wollen wir mit DAHRENDORF aber auch auf den positiven Aspekt gesellschaftlich bedingter Konflikte verweisen:
"Alles soziale Leben ist Konflikt, weil es Wandel ist. Es gibt in der menschlichen Gesellschaft nichts Beharrendes, weil es nichts Gewisses gibt. Im Konflikt liegt daher der schöpferische Kern aller Gesellschaft und die Chance der Freiheit - doch zugleich die Herausforderung zur rationalen Bewältigung und Kontrolle."
DAHRENDORF, R.: Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München 1961, S. 235

Übertragen wir die abstrakte Formulierung von KLAUS/BUHR

"Da ein Konflikt durch das Zusammenstoßen gegensätzlicher Interessen oder Bedürfnisse zustande kommt, ist er an die Existenz zielstrebiger Systeme, wie sie beispielsweise im gesellschaftlichen Bereich gegeben sind, gebunden" (1)

auf den Lehrer und den ihn umgebenden konkreten gesellschaftlichen Bereich, so können wir eindeutig gesellschaftlich bedingte Konfliktursachen feststellen, die nur scheinbar ihre Ursache im einzelnen Lehrer haben. So verführt die Vorstellung vom 'Normalschüler' dazu, daß der Lehrer eine Klasse mehr oder weniger stark unter diesem Aspekt sieht und in eine "Plus-Minus-Denkweise" gerät (2), welche "die Bereitschaft zur mehrschichtigen Betrachtung und Behandlung jedes einzelnen Schülers" blockiert (3).

Gemessen an der Norm gibt es nur normierte (normale) Schüler und Außenseiter, die entweder 'normalisiert' oder aber aufgegeben werden und als Randfiguren ein unbeachtetes oder qualvolles Schülerdasein durchstehen müssen (4).

Im folgenden sollen einige Konfliktursachen in der Lehrerpersönlichkeit angeführt werden, die u.E. die weithin unbeachtete Entstehungsursache für Außenseitertum abgeben.

-
- 1) KLAUS, G./ M. BUHR (Hrsg.), Philosophisches Wörterbuch in 2 Bänden, Bd. 2, Leipzig 1970, S. 593
 - 2) WIESE, H.: Der Konflikt der Schule mit dem Schülerkonflikt, in: Ingenkamp (Hrsg.), Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. III, a.a.O., S. 237
 - 3) Ebenda, S. 237
 - 4) In diesem Zusammenhang wäre es sicherlich interessant, Lehr- und Unterrichtspläne, ministerielle Erlasse usw. daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie direkt und indirekt dem Denkschema vom Durchschnittsschüler Vorschub leisten.

9.2.2 Prägende Grundverhältnisse im gesellschaftlichen Umfeld des Lehrers

9.2.2.1 Autokratische Erzieherhaltung und ihre prägende Kraft auf den Schüler und späteren Lehrer

"In der Rolle des Schülers erlebt der spätere Lehrer auch die Rolle seiner Lehrer. Dadurch wird er nicht nur äußerlich mit ihr bekannt, er wird vielmehr auf dem Wege der Identifikation oder Anpassung durch das Verhalten des Lehrers geprägt. Seine Ersterfahrungen mit der Rolle des Lehrers bestimmen gewissermaßen das Grundmuster für sein künftiges Verhalten als Lehrer."

(1)
Diese Aussage ist bedeutungsvoll, wenn wir bedenken, daß durch die weitgehende Abschaffung des straffen Frontalunterrichts und durch pädagogische Reformen bedingt zwar der autokratische Unterrichtsstil gelockert wurde, ein grundsätzlicher Wandel aber nicht erfolgte (2). So belegen die Untersuchungen von

-
- 1) BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 365

Vergl. BICHSEL, der dazu ausführt:

"Bestimmt aber wird der Mensch in der Primarschule zum Schüler geformt und geprägt, und das Primarschülerlebnis wird immer für sein Schüler-Lehrer-Verhältnis entscheidend sein."

BICHSEL, Die Volksschule - ein Geschäft ohne Partner, a.a.O., S. 34

- 2) Unter autokratischem Unterrichtsstil soll hier mit TAUSCH verstanden werden:
"Ein Lehrer zeigt gegenüber dem Kinde Stärke und Autorität. Er betont seinen Erzieheranspruch; er beachtet nicht die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes." A.a.O., S. 135
TAUSCH kennt noch eine Steigerungsform dieses Unterrichtsstils, die "sehr autokratische Erzieherhaltung", die sich in einer harten und unnachgiebigen Haltung des Lehrers ausdrückt. "Die kindlichen Wünsche und Bedürfnisse werden nicht geachtet, das Kind wird scharf zurückgewiesen." S. 134
TAUSCH, A.-M.: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 5, 1958, S. 127 - 163

TAUSCH (1) eindeutig, daß über 90% der Erziehungsverhaltensweisen von Lehrern ausschließlich autokratischen und befehlenden Charakter haben, obwohl von theoretischen und praktischen Experten (2) diese Erzieherhaltung als die schlechteste Erziehungsform abgelehnt wurde.

Da dieses Lehrerverhalten nicht nur "infolge dauernder Ausübung relativ fest durch Lernvorgänge eingefahren" (3) ist, sondern auch bei einem autoritär unterrichtenden Lehrer in der Regel eine autoritäre Persönlichkeitsstruktur vorliegt, die im Verlauf seiner Lebensgeschichte bestätigt und stabilisiert wurde, liegt hier die Gefahr, daß jeder vermeintliche Angriff auf seine autoritären Strukturen im Unterricht als Angriff auf seine Person aufgefaßt und mit allen Mitteln abgewehrt wird (4).

1) TAUSCH, A.-M.: Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichtes, Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösung durch den Lehrer; eine empirische Untersuchung, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 5, 1958, S. 657 - 686

dies.: Verschiedene nicht-autokratische Verhaltensformen in ihrer Auswirkung auf Kinder in Konfliktsituationen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 9, 1962, S. 339 - 351

2) Von den beobachteten Lehrern wurden bei 91% eine solche autokratische Haltung festgestellt (40% sehr autokratisch/ 51% autokratisch). Die 'Experten der Pädagogik' setzten sich zusammen aus Professoren, Dozenten, Schulräten u. Mentoren. Vergl. TAUSCH, Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen, a.a.O., S. 146ff

3) Ebenda, S. 157

4) Vergl. ebenda, S. 157

Ein autokratisches Lehrerverhalten ist meist gekoppelt mit einem intensiv lenkenden Unterrichtsverhalten, das zu konformistischem Denken und Handeln der Schüler führt. Kinder, die sich dem Druck zu diesem Konformismus nicht unterwerfen, unterliegen einer breiten Skala möglicher Sanktionsmaßnahmen und werden vom Lehrer oft schnell in eine Außenseiterrolle gedrängt. Diese Verhaltensweisen des Lehrers gegen Andersdenkende und Unterlegene werden im Zuge des Beobachtungslernens von den Schülern übernommen. Spätere Wiederholungen sind meist der Fall (1).

Besonders hart getroffen von diesem Erziehungsstil werden in der Regel die leistungsschwachen Schüler und die Sitzenbleiber. Sie sind, wie wir bereits im vorigen Kapitel feststellten, die Opfer diskriminierender Behandlung durch den Lehrer und durch die Klasse, die sich dem Urteil des Lehrers über die betreffenden Schüler schnell anschließt.

Dieses Verhalten erlebt der spätere Lehrer als Schüler jeden Tag, und er wird, wenn er später als Lehrer selber so handelt, sich dessen kaum noch bewußt werden. In diesem Zusammenhang erscheint es uns nötig, darauf hinzuweisen, daß der Lehrer keineswegs nur in der Gestalt des Diktators aufzutreten braucht, der

1) BÄRSCH spricht von einer "Widerholungstendenz" im Erziehungsprozeß, vergl.

BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 365

ferner:

KELLER, U./ G. NEUMANN, Kritische Erziehung, Bd. I, Opladen 1971, S. 5

WALZ spricht davon, "das Kinder und Jugendliche sich komplementär in den Führungsstil des Lehrers ein- und anpassen, d.h. sie entwickeln soziale Verhaltensweisen, Eigenschaften und Tugenden, die eine Reaktion, eine Antwort darstellen auf die Art, in der sie durch den Führungsstil des Lehrers angesprochen wurden".

WALZ, U.: Soziale Reifung in der Schule, Hannover 1960, S. 247

seine Schüler zum 'Guten' zwingt, er kann auch in der Gestalt des Verführers auftauchen, der seine Schüler zu begeistern versteht, sie aber gleichzeitig so an sich bindet, daß hinsichtlich konformistischer Tendenzen, wie wir sie beim autokratischen Lehrerverhalten feststellten, kein Unterschied besteht (1). Weitere Gefahren für den künftigen Lehrer ergeben sich auch dadurch, daß die Schule für ihn seit dem 6. Lebensjahr zum dominierenden sozialen Bereich wird, verbunden mit einer geringen Erfahrung "in der Meisterung sozialer Rollen", wie BÄRSCH feststellt (2).

Geht man weiter davon aus, daß die Schule "eine Stätte mit reduzierter Realität und Sozialität" ist (3), daß sich die Schule "im Schlepptau einer ständigen Reproduktion von autoritätsgebundenem Verhalten, das durch die Familie tradiert wird" befindet (4), daß sie "Untertanen produziert" (5) und den Schüler während wichtiger, grundlegender Jahre seiner Entwicklung in einem System festhält, das ihn durch die Art der Erziehung "mit ängstlicher Vorsorge systemimmanent zu einem Mechanismus hergerichtet und einfunktioniert (hat), aufgrund dessen er bis in unbewußte Stereotypen hinein so agiert und reagiert, wie man ihn braucht und verbrauchen kann" (6), dann können wir in etwa ahnen, wie groß das Ausmaß an Vorformung

-
- 1) Vergl.
BICHSEL, Die Volksschule - ein Geschäft ohne Partner,
a.a.O., S. 12 - 17
 - 2) BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt,
a.a.O., S. 366
 - 3) Ebenda, S. 367
 - 4) LUTZMANN, K.: Pädagogische Autorität in der demokratischen Schule, in: Dannenmann/Reichardt/Schoeps (Hrsg.), Demokratisierung der Schule, a.a.O., S. 149 - 179, S. 173
 - 5) GAMM, Kritische Schule, a.a.O., S. 166
 - 6) KELLER/NEUMANN, Kritische Erziehung, Bd. I, a.a.O., S. 5

ist, welchem der künftige Lehrer schon während seiner Schülerzeit ausgesetzt ist. Diese Vorformung aber wird ihn in der Regel dazu verleiten, daß er Außenseiter in seiner Klasse als etwas 'Natürliches', Notwendiges vielleicht, betrachtet und die Ursachen für Außenseitertum nicht unbedingt in seinen, durch Schule und Berufstätigkeit geformten Persönlichkeitsmerkmalen, wie etwa dem autokratischen Lehrersstil, sucht.

9.2.2.2 Der Lehrer als erfolgreicher Schüler und Könnner

Der Lehrer war in der Regel ein erfolgreicher Schüler, gemessen daran, daß er zu der Gruppe gehört, die im Gymnasium auf dem Weg zum Abitur nicht scheiterte und damit überhaupt zum relativ kleinen Prozentsatz seines Geburtsjahrganges zählt, der das Reifezeugnis besitzt (1).

Hinsichtlich der Anforderungen an schulisches Wissen war er ein Könnner. Diese Feststellung ist insofern von ausschlaggebender Bedeutung, als sie sein Verhältnis zum Nichtkönnner als Ursache für Schülerkonflikte und mögliche Außenseiterpositionen bestimmt.

-
- 1) Der Lehrer gehört zu den etwa 40-50% der Schüler, die auf dem Gymnasium nicht scheiterten und zu den 8% seines Geburtsjahrganges, die das Abitur erreichten.

Vergl. dazu:

BERGJOHANN, E./C. GEISLER: Bevölkerungsentwicklung und Schulbesuch, Hannover 1966, S. 71ff

PEISERT, H./R. DAHRENDORF (Hrsg.): Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Villingen 1967

STÄNDIGE KONFERENZ der KULTUSMINISTER der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Schulbesuch 1961-1970 - Erster Bericht der Arbeitsgruppe für Fragen der Bedarfsfeststellung, Dokumentation Nr. 15 (Juni 1965), S. 71

Wir können der Feststellung BÄRSCHs zustimmen:

"Die Schule und ihre Lehrer sind am Können orientiert.... Das Nichtkönnen hat keine positive Chance. Das versagende Kind wird dadurch zum negativen Außenseiter." (1)

Im Klassengefüge steht der Lehrer 'oben'. Er allein stellt Aufgaben, gibt Anordnungen usw.. Er wird in der Regel nicht korrigiert, wenn er Fehler macht. Seine Partner sind ihm nicht gleichwertig oder gar überlegen, vielmehr ist er, was sein Verhältnis zu anderen Erwachsenen betrifft, in einem konkurrenzfreien Raum (2). Dies kann u.a. dazu führen, daß sich im Lehrer "die Haltung des immer Besseren" versteift, die leicht zur "negativen Verhaltensweise des Besserwissers" (3) führen kann. Ein weiterer Gesichtspunkt ist der, daß der Lehrer auf ein Ziel hin orientiert ist. Die Schüler werden als unvollkommene Menschen angesehen, deren Erziehung sich an der Idee ausrichtet, was der Schüler in Zukunft sein soll.

BÄRSCH nennt die Verhaltens-Dominanten, deren Entstehung durch die "Funktion Lehrer" begünstigt werden, "Oben-Sein", "Perfekt-Sein" und "Betonung des Sein-Sollens" (4). Die Gefahren, die sich aus den angeführten Fakten ergeben, sind deutlich. Der Lehrer als Könnner wird es oft nicht ertragen, wenn die Schüler

1) BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 368

2) Seine tägliche Arbeit unterliegt nicht wie in anderen Berufen der Kritik oder Korrektur durch gleichwertige Partner.

3) BRÜCKMANN, W.: Unsere Kinder in ihrer Hand - die Lehrer, Frankfurt/M. 1966, S. 73

Vergl. auch

IMHOF, B.: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf, Zug/Schweiz 1961, S. 172

4) BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 370

seinen Vorstellungen nicht entsprechen (1).

Die mögliche Folge ist, daß er gegen diese Kinder keine vorurteilslose Haltung - als Basis für Verständnis - mehr einnimmt und sie dadurch in Positionen abdrängt, die zum Außenseitertum führen können.

Da sich der Lehrer als Autorität empfindet, kann er z.B. Kritik "unerträglich finden, als persönliche Beleidigung und Demütigung" (2), und entsprechend reagieren (3).

Der Lehrer als erfolgreicher Schüler und derzeitiger Könnner in der Klasse im Gegensatz zu den Kindern als Nichtkönnner steht dauernd in Gefahr, durch sein Verhalten, seine Einstellungen zu den Schülern und durch seinen autokratischen Erziehungsstil Ursache eines permanenten Entmutigungsprozesses zu werden, der die Kinder entweder entmutigt oder aber, was seltener vorkommt,

-
- 1) Die Vorstellungen des Lehrers können von Leistungsanforderungen über Verhaltenserwartungen bis hin zu moralischen Anforderungen reichen. Sie müssen einerseits in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Lehrer und andererseits mit der Überschätzung von Erfolg und Mißerfolg in unseren Schulen gesehen werden.
Vergl. dazu:

DREIKURS, R.: Psychologie im Klassenzimmer, Stuttgart 1967, S. 27f

HAVIGHURST/NEUGARTEN, Society and Education, a.a.O., S. 389ff

LÜTKENS, Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: Soziologie der Schule, a.a.O., S. 22 - 39

- 2) DREIKURS, Psychologie im Klassenzimmer, a.a.O., S. 29
- 3) Die Reaktion des Lehrers besteht leider sehr oft darin, daß der betreffende Schüler vor der Klasse 'fertiggemacht' wird und dadurch im Zuge der Diskriminierung zum Außenseitertum verdammt wird.

rebellieren läßt und sie dadurch in eine Außenseiterrolle bringt (1).

9.2.2.3 Die soziale Herkunft des Lehrers

Die bereits erwähnte Prägung durch schultypische Verhältnisse kann verstärkt werden, wenn der künftige Lehrer selbst aus einer Lehrerfamilie stammt. Dies kann dadurch geschehen, daß die väterlichen Verhaltensnormen von ihm mehr oder weniger stark verinnerlicht zu seinen eigenen gemacht und damit relativ autoritäre Verhaltensmuster seiner Entwicklung zugrunde gelegt werden (2). Es kann aber auch eintreten durch die Verwirklichung eines Gefahrenmoments, welches darin besteht, daß ein Kind, das eine strenge Erziehung genossen hat, den Wunsch verdrängt, "sich an die Stelle des Herrschers zu setzen oder ihm Opposition zu leisten. Der Lehrerberuf gibt die Möglichkeit, den ersten Wunsch zu realisieren und die Rolle des Vaters, der sich unter

1) Obwohl es in der Erziehung u.a. auch darauf ankommt, "junge Menschen auch dahin zu führen, daß sie das Nicht-können lernen", wie WETTERLING feststellt, daß sie das Gefühl ihres Wertes erfahren, werden sie dauernd entmutigt (a). Dadurch aber werden sie der Kraft beraubt, "die allein ein Gefühl der Sicherheit geben kann, des Vertrauens zur eigenen Fähigkeit, mit allem, was kommt, fertigzuwerden" (b).

a) WETTERLING, Behütet und betrogen, a.a.O., S. 137

b) DREIKURS, Psychologie im Klassenzimmer, a.a.O., S. 35

Vergl. dazu auch:

DINKMEYER, D./ R. DREIKURS: Ermutigung als Lernhilfe, Stuttgart 1970, S. 58

MÜLLER-ECKHARD, Schule und Schülerschicksal, a.a.O., S. 24f

2) Vergl.
UNDEUTSCH, U.: Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs, Frankfurt/M. 1964, S. 50

allen Umständen die Autorität zu sichern weiß und jeden Widerspruch erstickt, zu übernehmen. Das Recht, wie der Vater über die Unmündigen zu herrschen, verschafft dem Minderwertigkeitsgefühl die erstrebte Kompensation..." (1)

So können durchaus gehemmte, schwächliche Naturen, die sich in der Erwachsenenwelt nicht durchsetzen können, den Lehrerberuf ergreifen im Glauben, sich wenigstens gegenüber den Kindern behaupten zu können (2).

Den Minderwertigkeitsgefühlen einerseits stehen Macht- und Geltungsansprüche andererseits gegenüber. Bei der Betrachtung der uns vorliegenden empirischen Untersuchungen über die soziale Herkunft der Lehrer (3) fiel folgendes besonders auf: Bei v. RECUM konnte in 60% der befragten Familien von Lehrerstudienten der Lehrerberuf nachgewiesen werden. Allerdings wurden auch Verwandte bis zum 3. Grad eingeschlossen. Bei Berücksichtigung nur des Vaters und der engeren Familienmitglieder

1) SCHNEIDER, E.: Psychoanalyse und Lehrerbildung, in: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, Nr. 8/9, 1929, S. 242

2) Vergl.
RATTNER, L.: Individualpsychologische Berufsberatung, Schwarzenberg 1947, S. 40

BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 376

3) Es handelt sich hierbei um folgende Untersuchungen:
HORN, H.: Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur Quantität und Qualität, Studien zur Päd. Psych., Bd. 4, hrsg. v. Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt/M. 1968

KRATZSCH, E.H./ W. VATHKE/ H. BERTLEIN: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Weinheim 1967

RECUM, H.v.: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität, in: Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, a.a.O., S. 108-119

UNDEUTSCH, Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufs, a.a.O.

sank die Zahl auf 27% (1).

In der Untersuchung von UNDEUTSCH waren bei 22,1% der männlichen und bei 55,0% der weiblichen Abiturienten, die den Lehrerberuf wählten, die Väter selbst Volks- oder Realschullehrer (2).

In der Befragung von HORN hatten von den Studierenden in der Zeit von 1947 - 1960 bei den männlichen 16,6% und bei den weiblichen Studierenden 20,0% einen Lehrer zum Vater. Bei einer entsprechenden Erhebung unter den Studierenden des SS 1959 konnten 63,9% der weiblichen und 47,1% der männlichen Studenten einen oder mehrere Lehrer in der Verwandtschaft nachweisen (3). In der Untersuchung von KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN wurden Lehrer in Niedersachsen und Nordbaden befragt, ob sie für ihre Kinder den Berufswunsch 'Lehrer' hätten. In beiden Stichproben empfiehlt fast die Hälfte aller Befragten dem Sohn den eigenen Beruf. Während die Lehrerinnen ihren Söhnen signifikant weniger

-
- 1) Insgesamt wurden 189 Studenten (123 weibl./ 66 männl.) befragt, dies waren 48% aller an dortigen PHs Studierenden. A.a.O., S. 111

Gliedert man nun die 60% auf, so ergibt sich folgendes Bild: bei

10% des Lehrernachwuchses erscheint der L.-beruf nur beim Vater,
17% beim Vater und anderen Familienmitgliedern,
33% bei anderen Familienmitgliedern als beim Vater.

Vergl. dazu S. 117

- 2) In der vom 8.10. - 10.12.63 stattgefundenen Untersuchung wurden 2166 Abiturienten befragt.

Vergl. S. 49

- 3) Die Zahl der Studenten in der Zeit von 1947 - 1960 betrug männl. und weibl. N=1578. Der väterliche Lehrerberuf erstreckte sich dabei vom Volksschullehrer bis zum Hochschul-lehrer. Vergl. Tab. 29, S. 138

In der Erhebung von 1959 wurden 1022 Studierende (647 weibl./ 375 männl.) erfaßt.

Vergl. S. 140f

als ihre männlichen Kollegen raten, den Volksschullehrerberuf zu ergreifen, raten sie ihren Töchtern häufiger den Lehrerberuf zu ergreifen als die Lehrer (1).

Wir meinen, daß das vorliegende Material in gewissem Umfang Selbstrekrutierungstendenzen im Lehrerberuf nachweist; damit wird die Tendenz verstärkt, im Lehrerberuf autokratische Erziehungsstile zu stabilisieren. Wir können der Feststellung von BÄRSCH zustimmen:

"Offensichtlich wird der autokratische Stil durch Prägung von Generation zu Generation so stark weitergegeben, daß er ein stabiles Element gegenüber den bewußt übernommenen modernen Erziehungshaltungen bildet." (2)

Dieser autokratische Stil aber, der für die Volksschule und ihre gesellschaftliche Aufgabe funktional ist, bedingt notwendigerweise immer wieder Außenseitertum, wie wir nachweisen konnten.

Neben der sozialen Herkunft des Lehrers soll uns nun seine soziale Stellung näher beschäftigen.

1) KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN, Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, a.a.O., S. 138

2) BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 366

9.2.2.4 Die soziale Stellung des Lehrers

Neben der allgemeinen beruflichen Situation kann die soziale Rangstellung des Lehrers innerhalb der gesellschaftlichen Berufsstruktur u.E. wesentlich mit dazu beitragen, eine konfliktträchtige Basis zu schaffen, die als Ursache für Existenz und Stabilität von Außenseiterpositionen anzusehen ist.

Diese Tendenz wird vor allem dann verstärkt eintreten, wenn der Lehrer einen sozialen Rangplatz einnehmen sollte, der seiner Ansicht nach seinen Leistungen nicht entspricht und seine Arbeit unterbewertet. Unter den Untersuchungen, welche die soziale Stellung des Lehrers in der gegenwärtigen Gesellschaft klären, ist die von BOLTE (1) am bekanntesten.

Innerhalb einer Berufsskala wird der Volksschullehrerberuf mit anderen Berufen verglichen. Je nach dem Stand der Beurteiler erreicht der Volksschullehrer den 9. bis 11. von 38 Rangplätzen. Eine neuere Untersuchung von KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN bestätigt das Ergebnis von BOLTE (2).

Bei WURZBACHER (3) nimmt der Lehrer den 7. von 17 Plätzen ein, und nach einer Untersuchung von v. RECUM belegt der Lehrer den untersten Rang der akademischen Berufe (4).

1) BOLTE, K.M.: Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung über Berufsprestige und Berufsmobilität, Stuttgart 1959, S. 36ff

2) KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN, Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, a.a.O., S. 135

3) WURZBACHER, G.: Das Dorf im Spannungsfeld der industriellen Entwicklung, Stuttgart 1954, S. 33

4) RECUM, H.v.: Nachwuchsprobleme des Volksschullehrerberufs in Schleswig-Holstein, in: Soziale Welt, 6, 1955, S. 153 - 165

ders.: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität, in: Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, a.a.O., S. 108 - 119

Nach v. RECUM fungiert der Volksschullehrerberuf "in der öffentlichen Wertschätzung als unterster Grenzberuf der sozialen Oberschicht und als Spitzenberuf der Mittelschicht" (1).

Die Position des Lehrerberufs an der Grenze zwischen akademischen und nichtakademischen Berufen trägt mit bei zu einer "Tendenz zur Verunsicherung des sozialen Standorts" (2), zu einem "Gefühl gesellschaftlicher Unterprivilegiertheit" (3). Ob diese Unterprivilegiertheit tatsächlich vorhanden ist - von der Öffentlichkeit wird der Lehrer hinsichtlich seines Sozialprestiges höher eingeschätzt, als er es selber tut - ist relativ unwichtig, da die Selbsteinschätzung der Lehrer und die Einschätzung durch akademische Berufsgruppen, besonders durch Lehrer anderer Schularten (d.h. durch die Bezugsgruppen) für sein berufliches und soziales Selbstverständnis von größerer Bedeutung ist (4).

1) RECUM, v., Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität, a.a.O., S. 110

2) Ebenda, S. 110

3) KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN, Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, a.a.O., S. 137

In gleicher Weise sprechen vom Gefühl der Unterprivilegiertheit und der Unsicherheit:

GAHLINGS, I./ E. MOERING: Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwartslage. Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens, hrsg. von E. Lemberg, Bd. 2, Heidelberg 1961, S. 268f

KOB, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. Die Lehrerrolle im Selbstverständnis des Lehrers und in den Erwartungen der Eltern, in: Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, a.a.O., S. 94

4) Vergl.
KRATZSCH/VATHKE/BERTLEIN, Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, a.a.O., S. 134

Erscheint auch die Bezeichnung von HAHNE übertrieben: "Die Lehrer sind die Clochards der Zivilisation" (1), so können die Termini vom "sociological stranger" (2), wie der Lehrer in einem amerikanischen Lehrbuch der Erziehungssoziologie bezeichnet wird, und "marginal man" (3) als zutreffend gelten.

Das Gefühl gesellschaftlicher Isoliertheit mit der damit verbundenen Unzufriedenheit kann zu einem Hauptstörfaktor in der Berufsarbeit des Lehrers werden, wie SCHUH (4) feststellte.

Hier ist noch zusätzlich die Gefahr vorhanden, den tatsächlichen Störfaktor - das geringe Sozialprestige - zu verdrängen und nach

1) HAHNE, H.: Als Lehrer heute, Düsseldorf 1963, S. 84

Dagegen sind andere Formulierungen von HAHNE treffsicherer, wenn er z.B. feststellt:

"Die Möglichkeit, den Lehrer soziologisch zu 'orten', ist sehr vage" (S. 92). An anderer Stelle spricht er von der "soziale(n) Ortlosigkeit" (S. 84) des Lehrers, vom "Mangel an sozialem Gewicht" (S. 97), der vom Lehrer empfunden wird, wenn er über sich und seinen Beruf nachdenkt.

2) HAVIGHURST/NEUGARTEN, Society and Education, a.a.O., S. 381ff

3) PARK, R.J.: Human Migration and the Marginal Man, in: American Journal of Sociology, 33, 1927/28, S. 881 - 893, S. 881

4) SCHUH, E.: Der Volksschullehrer, Berlin/Hannover/Darmstadt 1962, S. 112

508 Lehrer sollten aus einer Liste von 23 möglichen Störfaktoren eine Rangreihe nach ihrer Wichtigkeit erstellen. Neben zu großen Klassen wurde die unbefriedigende soziale Stellung (Rangplatz 2) als größter Störfaktor angesehen. Soziale Stellung, Aufstiegsmöglichkeiten, Gehalt = Prestige hatten große Wichtigkeit, sie nahmen die Rangplätze 2 bis 4 ein.

vermeintlichen Ursachen: störende Schüler, 'Faulenzer', erziehungsschwierige Kinder usw. zu suchen, die angeblich die Freude am Beruf schmälern (1).

Vielleicht aber bedingt das vom ungenügend empfundenen Sozialprestige geprägte Lehrerverhalten, sich äußernd in überhöhten Ansprüchen an die Schüler, ungerechtfertigter Notengebung usw. erst die Disziplinschwierigkeiten, d.h. es besteht der Verdacht, daß Ursache und Wirkung verwechselt werden.

Diese Verdachtsmomente sollen kurz erhärtet werden. Neben dem unsicheren Stand zwischen zwei sozialen Schichten ergibt sich noch ein weiterer Aspekt für die Unsicherheit in der Lehrposition, auf den KOB aufmerksam macht, wenn er feststellt:

"Man gehört als Erzieher zwar zu der großen Gruppe der Intellektuellen, hat aber in dieser Gruppe selbst keine eigene Funktion; man repräsentiert vor den Schülern zwar die Welt der Erwachsenen, hat aber von seinem eigentlichen Beruf her keine spezifische Aufgabe in dieser Erwachsenenwelt." (2)

Übt der Lehrer schon keine gesicherte und anerkannte Funktion in der Erwachsenenwelt aus, ist sein sozialer Standort in der Prestigeskala für ihn unbefriedigend, dann, so möchten wir folgern, muß es ihm wenigstens gelingen, in der Welt der Kinder, in der Schule einen gesicherten Platz einzunehmen, eine Stellung, die vielleicht mit einem Nimbus von Unfehlbarkeit, zumindest aber von Größe umgeben ist als Ersatz für die als stiefmütterlich empfundene Behandlung in der Welt der Erwachsenen.

-
- 1) So nennen in der Untersuchung von GAHLINGS/MOERING von den befragten 150 Lehrerinnen als beruferschwerende Faktoren:
Disziplinschwierigkeiten 19,3%
Schwierigkeiten mit Vorgesetzten und der Dienstbehörde 15,3%.
GAHLINGS/MOERING, Die Volksschullehrerin, a.a.O., S. 214
- 2) KOB, Die Rollenproblematik des Lehrerberufs, a.a.O., S. 96f

Daraus ergibt sich eine weitere Konfliktquelle dadurch, daß jede Äußerung, jedes Verhalten eines Schülers, das vom Lehrer als Angriff auf diese seine Position gesehen wird - ob dies der Tatsache entspricht, ist dabei unwichtig -, in der Regel zum Lehrer-Schüler Konflikt führt, der sehr oft mit einer Außenseiterposition des betreffenden Schülers endet. Diese Schüler werden als Nörgler, Besserwisser usw. abgestempelt oder verhöhnt. Diese unsere Bedenken erhalten ihre Erhärtung dadurch, daß wir sie mit möglichen Rückwirkungen des Lehrerberufs auf den Berufsträger konfrontieren.

Wir gehen davon aus, daß jeder Beruf auf seinen Träger eine Wirkung ausübt, der er sich nicht entziehen kann und die neben positiven Aspekten auch durch deformierende gekennzeichnet ist (1).

Nach IMHOF aber scheinen die deformierenden Aspekte der Berufstätigkeit beim Lehrer besonders stark zum Ausdruck zu kommen(2). Nach einer Umfrage bei 1050 Lehrerinnen und Lehrern im Jahre 1961 in der Schweiz wurden als die drei größten negativen Auswirkungen des Berufs von den Lehrern "Pedanterie und Kleinlichkeit", "Rechthaberei und Besserwisserei" und "Einseitigkeit

1) Vergl.
SILBERER, P.: Der Beruf als psychisches Feld, Zürich 1949, S. 6f

In diesem Zusammenhang sei auch auf die Lehrerkarikatur und den Witz verwiesen, die in den oft nicht allzu geistreichen Zerrbildern vom Schulmeister ausreichende Nahrung finden. Vergl. dazu:

SIMONEIT, M.: Menschliches, Allzumenschliches im Erzieherberuf mit Lehrertypen, Berlin 1952, S. 13ff

TUGGENER, H.: Der Lehrer, Zürich 1962, S. 53ff

2) IMHOF, B.: Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf, Dissertation, Zug (Schweiz) 1961, vergl. S. 171

ders.: Die Prägung der Lehrerpersönlichkeit im Berufsalltag, in: Schule und Psychologie, 10, 1963, 9, S. 257-262 und 10, S. 300 - 309 (Fortsetzung)

und Lebensfremdheit" genannt (1).

Es fällt auf, daß auch andere Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen gelangen (2).

In diesem Zusammenhang ist auch die neuere Untersuchung von BACHMAIR (3) interessant, die sich mit dem Selbstbild und dem Fremdbild des Volksschullehrers beschäftigt und u.a. zu dem Ergebnis kommt, daß sich die befragten Lehrer als modern, nicht-autoritär, aufgeschlossen, reformfreudig einstufen (4), daß sie sich in ihrem Selbstbild "selbstgefällig, unkritisch, aber nicht idealisierend" (5) beschreiben und in der Regel glauben,

1) IMHOF, Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf, a.a.O., S. 171

2) So zählt WOLFFHEIM zu den negativen Auswirkungen, die sich in der pädagogischen Tätigkeit entwickeln können, den "Zug zur Kleinlichkeit", der sich bis hin zu einem pedantischen Verhalten im täglichen Leben auswirken kann. Bei manchen Lehrern kann die Pedanterie innerhalb ihres Berufs bis zur "Reinkultur" gezüchtet werden. Daneben ist auch der "Kampf mit dem Minderwertigkeitsgefühl" von großer Bedeutung.

WOLFFHEIM, N.: Die Einwirkung erzieherischen Wirkens auf die Erziehenden, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 22, 1921, Nr. 5/6, S. 172 - 177, Verg. S. 176

SCHNEIDER nennt folgende Fehler als Rückwirkungen des Berufs auf den Lehrer:

"Routine und Mechanisation, Pedanterie, Schulmeisterdünkel... eine gewisse Unwahrhaftigkeit.... Verlust des Feingefühls... unnatürliche Kindlichkeit und Jugendlichkeit in Benehmen und Sprache..."

SCHNEIDER, F.: Einführung in die Erziehungswissenschaft, Graz/Salzburg/Wien 1948, S. 125

3) BACHMAIR, B.: Selbstbild und Fremdbild von Volksschullehrern. Dissertation Erlangen 1969

4) Vergl. ebenda, S. 289

5) Ebenda, S. 284

ihrem Leitbild möglichst nahe zu kommen. Ihr Leitbild aber ist - dies gilt für die älteren Lehrkräfte wie auch für die meisten Lehrer unter 30 Jahren - orientiert an "einer Theorie des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts" (1).

Die Vorstellungen vom modernen, progressiven Lehrer, entstanden in der Auseinandersetzung um den Abbau der alten Lernschule, wurden konserviert und nicht den veränderten Verhältnissen entsprechend weiterentwickelt. So kommt BACHMAIR zu dem bezeichnenden Ergebnis:

"Die Dissonanz zwischen gängigem Selbstverständnis vom modernen, nicht-autoritären Lehrer und dem tatsächlichen Lehrerverhalten wird zu Konflikten führen, ... Einem "modernen" Lehrer stehen Schüler gegenüber, die diesen als "verstaubt", "verspießt", "etabliert", "autoritär" bezeichnen." (2)

Fassen wir zusammen:

1. Das vom Lehrer als unbefriedigend empfundene Sozialprestige, d.h. die soziale Wertschätzung seiner Person, führt zu Kompensationen im schulischen Bereich; es äußert sich in der Haltung des Könners, des Besseren usw.
2. Dieses Verhalten wird einerseits durch die Tatsache erleichtert, daß der Lehrer es mit abhängigen, unmündigen und 'unfertigen' Schülern zu tun hat, die ihm ausgeliefert sind, und andererseits dadurch, daß der Lehrer, gemessen am schulischen Wissen und Können, seit seiner Schülerzeit immer an der Spitze stand - eben ein Könnner war.
3. Nichtkönnen wird von ihm als individuelles Versagen verurteilt, allgemeine sozio-ökonomische Aspekte werden kaum beachtet. So geraten alle Schüler, die den Anforderungen des Lehrers nicht genügen - gleich auf welchem Gebiet - in den Warteraum für Außenseiterpositionen.

1) BACHMAIR, Selbstbild und Fremdbild von Volksschullehrern, a.a.O., S. 288

2) Ebenda, S. 292

4. Der vorwiegend autokratische Unterrichtsstil des Lehrers, teils durch Prägung von Generation zu Generation (Lehrerfamilien) weitergegeben, teils im Zuge des Beobachtungslernens während der Schülerzeit angeeignet oder aber Resultat anderer Fakten, die wir aufzählten, führt zwangsläufig zu einer sozialen Atmosphäre in der Klasse, die nach Hackobjekten verlangt.

Neben diesen durch die soziale Umwelt des Lehrers bedingten Ursachen für Konflikte, die zu Außenseiterpositionen führen können, gibt es Konfliktursachen, die in der personalen Struktur des Lehrers begründet liegen. Ihnen wollen wir uns jetzt kurz zuwenden.

9.2.3 Die personale Struktur der Lehrerpersönlichkeit und konflikt erzeugende Eigenschaften

"Schulehalten bedeutet meist den Gesamteinsatz der Person, vor allem was die seelisch-geistige Konzentration, die nervliche Belastung und die ständige soziale Kontaktbereitschaft anbelangt." (1)

Der Lehrerberuf selbst wird von den Lehrern häufig als "vitalitätsaufbrauchend" (2) beurteilt, und nach einer Reihe von Dienstjahren wird vom Lehrer ein "beträchtliches Nachlassen seiner physischen Kräfte" (3) festgestellt.

Wir müssen uns daher mit somatisch, psychisch und intellektuell bedingten Eigenschaften (4) in der personalen Struktur des Lehrers und den damit zusammenhängenden Konfliktpotentialen

1) SCHUH, Der Volksschullehrer, a.a.O., S. 77

2) Ebenda, S. 143

3) Ebenda, S. 143

4) Vergl.
BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 371

Die von uns gemachte Unterteilung entspricht der bei BÄRSCH angegebenen.

befassen. Wie jeder andere Mensch auch ist der Lehrer ein "konfliktträchtiges Wesen" (1). Nur besteht bei ihm die große Gefahr, daß Konfliktursachen entweder nicht erkannt, verdrängt oder anderen Faktoren zugeschrieben werden und damit letztlich zu Lasten des schwächsten Gliedes im System Schule, der Schüler im allgemeinen und der Außenseiter im besonderen gehen.

Legen wir zugrunde, daß die Zufriedenheit mit dem Beruf wesentlich von der Fähigkeit abhängt, mit den Berufsanforderungen fertig zu werden (2), dann können wir für den Lehrerberuf folgern, daß nur körperlich und seelisch-geistig gesunde Menschen diesem Beruf auf die Dauer gewachsen sind.

Es fällt aber auf, daß dieser Beruf häufig Menschen anzieht, "die den Schwierigkeiten im Leben der Erwachsenen auszuweichen suchen und die im Zusammenleben mit Kindern eine Möglichkeit sehen, ihre eigene Unzulänglichkeit zu kompensieren" (3).

Bedingt durch Lehrermangel und Beamtenprinzip steht diesem negativen Anziehungsmoment keine "selbsttätige Reinigung des Lehrerstandes, etwa im Sinne einer Konkurrenzauslese, ausgleichend entgegen" (4). Es besteht die Gefahr, daß der Lehrer "so etwas wie ein Inzuchtprodukt der Schule" wird (5).

Die Auswirkungen dieser Gefahr als mögliche Konfliktursache und damit als Basis für Außenseiterpositionen soll kurz angedeutet werden.

1) LÜCKERT, H.-R.: Der Mensch als konfliktträchtiges Wesen, München/Basel 1964

2) Vergl. HILBIG, O.: Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf, Braunschweig 1963, S. 18

3) Ebenda, S. 17

4) Ebenda, S. 17

5) SCHOHAUS, W.: Neuzeitliche Lehrerbildung, Frauenfeld 1934, S. 11

Intellektuell bedingte Eigenschaften in der personalen Struktur des Lehrers und ihre mögliche konflikterzeugende Wirkung

Neben geringer methodischer Tüchtigkeit als Ergebnis ungenügender Ausbildung und mangelnder Weiterbildung (1) ist vor allem die Unkenntnis oder die geringe Kenntnis über die Einwirkung sozio-ökonomischer Faktoren auf Sprache, Intellekt, Leistungsbereitschaft usw. Ursache von Konflikten. So wird der Lehrer, der nicht weiß, daß seine Anforderungen an die Schüler den Normen und Vorstellungen der Mittelschicht entsprechen, Leistungsversagen von Kindern aus der Unterschicht leicht als individuelles Versagen, als Nicht-wollen abstempeln und dadurch die Grundlagen für Außenseitertum schaffen. Abweichendes Verhalten von der 'Norm' der Klasse wird womöglich als moralisch schuldhaftes Verhalten eingestuft und entsprechend bestraft.

Psychisch bedingte Eigenschaften

BÄRSCH nennt u.a. folgende konfliktfördernde Merkmale:

"Störung der Selbstsicherheit", feststellbar durch entsprechende Kompensationen wie "großen Ehrgeiz, übertriebenen Perfektionismus, ewige Nörgelei" (2), "depressive Grundstimmung", sich äußernd in "Abwertung der Kinder, der Kollegen, der Lehrertätigkeit überhaupt, als Humorlosigkeit und vor allem

1) Als denkbar ungeeignet für den Beruf nennt CASELMANN den Lehrertyp, "dessen Wissen sich seit seinem letzten Examen nicht mehr vergrößert hat".

CASELMANN, Ch.: Wesensformen des Lehrers, Stuttgart 1949, S. 47

2) BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 372

als Mißtrauen" (1). Darüber hinaus können Ungeduld, Unausgeglichenheit und Nervosität als Merkmale einer neurotoiden Persönlichkeitsstruktur zu permanenten Konflikten mit den Schülern führen (2). Ärger und Ungeduld sind Eigenschaften, die sehr häufig bei Lehrern anzutreffen sind (3) und die dazu führen, daß sich die soziale Atmosphäre der Klasse aggressiv färbt und auf 'Entladung' wartet. Opfer einer solchen Entladung ist dann meist ein schon vorhandener Sündenbock.

-
- 1) BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 373

Vergl. dazu auch:

AIBAUER, R.B.: Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers, Regensburg 1954, S. 24ff

CASELMANN, Wesensformen des Lehrers, a.a.O., S. 48f

- 2) So führt CASELMANN aus:

"Nervöse Kinder können durch die nervöse Lebhaftigkeit eines Lehrers nahezu zugrunde gerichtet werden."
Er betont, daß "gesunde Lebhaftigkeit" (ohne Nervosität) und "gesunde Ruhe" (ohne Langeweile) wichtig sind.

CASELMANN, Wesensformen des Lehrers, a.a.O., S. 41

Vergl. auch:

WICHMANN, R.: Zur Statistik der Nervosität bei Lehrern, in: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 16. Bd. 1903, S. 626 - 632, 696 - 704 u. 776 - 787 (Fortsetzungen)

- 3) MEYER-DINKGRÄFE stellt bei den von ihm untersuchten Lehrern fest, daß 37,4% zur Ungeduld neigen. Ungeduld (37,4%) und Ärger (16,5%) sind häufig in der Schule anzutreffen.

MEYER-DINKGRÄFE, W.: Der Lehrerstand, Göttingen 1928, vergl. S. 123ff

Es kann angenommen werden, daß auch heute Ungeduld und Ärger sehr häufig in den einzelnen Klassen angetroffen werden können.

Somatisch bedingte Eigenschaften

Darunter sollen mit BÄRSCH die Lehrer verstanden werden, deren "personale Kräftigkeit" (1) nicht mehr ausreicht, um im differenzierten Spannungsgefüge des Erziehungsfeldes ein notwendiger "Pol" der verschiedenen Spannungsbögen zu sein (2).

Durch Krankheit bedingte Asthenie (3) wie auch eine asthenische Gesamtkonstitution können dazu führen, daß der Lehrer eine zu geringe Belastbarkeit zeigt, seine "Gesamtdynamik ist vorwiegend adaptiv" (4).

Die aufgezählten Eigenschaften reduzieren die Handlungsbreite des Lehrers. BÄRSCH spricht daher vom "reduzierten Lehrer" (5), der das Erziehungsfeld prägt und den "reduzierten Schüler" (6) hervorbringt. Während der Lehrer innerhalb des Erziehungsfeldes seine Reduktion durch die Möglichkeiten seiner Tätigkeit kompensieren kann, wie etwa durch Akzentuierung des Stoffes (Stoffüberfülle u.a.), der Leistungsmethoden (Pauken, bis alles sitzt),

1) BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 372

2) Vergl. ebenda, S. 371f

3) "Allgemeine Bezeichnung für den Mangel (oder die Störung) der Kräfte bzw. Stärke und Widerstandskraft im Bereich des Nervensystems oder des Psychischen."

DREVER/FRÖHLICH, dtv-Wörterbuch zur Psychologie, a.a.O., S. 33

4) BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, a.a.O., S. 372

5) Ebenda, S. 374ff

6) Ebenda, S. 378ff

der Moral (Wir tun das nicht, wir wollen dies tun) (1), wird der Unterricht geprägt durch eine permanente Wettbewerbssituation. Konkurrenz statt Kooperation, stille Einzelarbeit statt gemeinsamer Gruppenarbeit. Das Bestreben, den Mitschüler zu drücken und zu unterdrücken, statt ihm zu helfen, wird gefördert. Spontaneität wird unterdrückt, eine rezeptive Haltung gefördert (2).

Der Schüler kann durch totale Anpassung an die Lehrerforderungen zum 'braven', 'reduzierten' Schüler werden (3), sich dadurch das Wohlwollen des Lehrers sichern und so gut über die schulischen Runden kommen; er kann aber auch revoltieren gegen den Anspruch des reduzierten Lehrers; aus ihm ebenfalls einen reduzierten Menschen zu machen, mit dem Erfolg, daß er möglicherweise in eine Außenseiterrolle abgedrängt und so erst recht zu einem reduzierten Schüler gemacht wird.

Neben diesen in der sozialen Umwelt und in der Person des Lehrers angelegten Konflikten ergibt sich noch ein weiteres Konfliktpotential, das aus dem Gegensatz zweier unterschiedlicher Positionen des Lehrers entspringt, seiner Stellung als Beamter und als Pädagoge.

1) Vergl.
BÄRSCH, Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt,
a.a.O., S. 377f

2) Vergl. ebenda, S. 378

3) Vergl. ebenda, S. 378

9.3 Der Rollenkonflikt zwischen dem Lehrer als Beamten und als Pädagogen in einer bürokratischen Organisation

Die in der Schule vorgeschriebenen Verhaltensmuster, die wesentlich bestimmt sind von den Bedürfnissen einer bürokratischen Großorganisation, prägen den Schulalltag wirkungsvoller und nachhaltiger, als bisher angenommen wurde.

Ein in der Erziehung dominierendes individualistisches Denken, das sich zu sehr am Einfluß des sogenannten persönlichen Vorbildes des Lehrers orientiert, verkennt, "daß der überindividuelle Lebensraum, die Fügung der zwischenmenschlichen Beziehungen in Raum und Zeit einen Lebensstil vor-bilden, der auf die Schüler einer Schule wohl deshalb nachhaltiger als die Person eines Lehrers wirkt, weil seine Beständigkeit nicht von Individuen abhängig ist" (1).

Das Übersehen oder die Verharmlosung des Rollenkonflikts zwischen dem Lehrer als Unterrichtsbeamten und als Pädagogen hat mit dazu beigetragen, daß dieser Rollenkonflikt und die bürokratische Struktur der Schule als mögliche Ursachen für Außenseitertum bisher nicht in Erwägung gezogen wurden. Zunächst jedoch einige Anmerkungen zur Rolle und zum Rollenkonflikt. Mit MAYNTZ wollen wir unter einer Rolle "einen Komplex sozialer Normen oder Erwartungen, die sich auf den Inhaber einer bestimmten Position in der Organisation richten" verstehen (2).

'Erwartung' ist dabei in einem doppelten Sinn gebraucht. Es ist damit einerseits gemeint, daß der Inhaber einer Position sich auf eine bestimmte Art und Weise verhalten s o l l, und andererseits meint es die Erwartung der ihn umgebenden gesell-

1) RUMPF, Die administrative Verstörung der Schule, a.a.O., S. 11

2) MAYNTZ, R.: Soziologie der Organisation, Reinbek bei Hamburg 1963, S. 81

schaftlichen Umwelt, daß er sich auch so verhalten w i r d (1). Rollenkonflikte entstehen dann, "wenn ein Mitglied den Anordnungen mehrerer Personen bzw. Personengruppen folgen soll, deren Erwartungen an sein Verhalten verschieden sind" (2).

Wir sprechen in diesem Fall von einem Inter-Rollenkonflikt. Diesem ist der Lehrer permanent dadurch ausgesetzt, daß an ihn Erwartungen als Lehrer und als Beamten herangetragen werden. Im folgenden wollen wir einerseits die bürokratische Struktur der Schule in ihren Auswirkungen auf den Lehrer und andererseits den Rollenkonflikt zwischen seinen beiden Positionen näher untersuchen, um Rückschlüsse auf verursachende Faktoren für Außenseitertum ziehen zu können.

-
- 1) Vergl.
MAYNTZ, Soziologie der Organisation, a.a.O., S. 81
- Zur soziologischen Rollentheorie vergl. u.a.
- BIDDLE, B.J./ E.J. THOMAS (Hrsg.): Role Theory. Concepts and Research, New York 1966
- CLAESSENS, D.: Rolle und Macht, München 1968
- DAHRENDORF, R.: Homo sociologicus, Köln/Opladen 1960
- MERTON, R.K.: The role-set: Problems in Sociological Theory, in: British Journal of Sociology, 8, 1957, S. 106 - 120
- PARSONS, T.: The Social System, Glencoe 1951
- Vergl. ebenfalls:
- KÖNIG, Fischer-Lexikon Soziologie, a.a.O., S. 127ff
- MAYNTZ, Soziologie der Organisation, a.a.O., Abschnitt V, Die Struktur der Organisation, S. 81ff
- 2) MAYNTZ, Soziologie der Organisation, a.a.O., S. 83

9.3.1 Die Prinzipien einer bürokratischen Organisation

Verstehen wir mit PRESTHUS unter Organisationen "große, relativ dauerhafte soziale Systeme, welche durch die koordinierte Tätigkeit ihrer Mitglieder begrenzte Ziele zu erfüllen haben" (1),

dann können wir mit FÜRSTENAU feststellen, daß das Schulwesen "als eine der Erziehung und Bildung dienende Bürokratie" anzusehen ist (2).

Das Schulwesen kann seiner Organisation nach dem klassischen Bürokratiemodell WEBERS zugeordnet werden. Es erreicht seine

-
- 1) PRESTHUS, R.: Individuum und Organisation. Typologie der Anpassung, Frankfurt/M. 1962, S. 13

Vergl. dazu auch:

KÖNIG, R.: Bürokratisierung, in: Fischer-Lexikon Soziologie, a.a.O., S. 46ff

MAYNTZ, Soziologie der Organisation, a.a.O., S. 147

TESCHNER, M.: Bürokratie, in: Ev. Staatslexikon, hrsg. von H. Kunst/ S. Grundmann, Stuttgart/Berlin 1966, S. 194

- 2) FÜRSTENAU, P.: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag, in: W. Zifreund (Hrsg.), Schulmodelle, Programmierte Instruktionen und Technische Medien, München 1968, S. 30

Ferner:

GORDON, C.W.: Die Schulklasse als ein soziales System, in: Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, a.a.O., S. 132

optimale Leistungsfähigkeit (1) im Sinne der WEBERschen idealtypischen Konstruktion durch folgende Merkmale:

1. Feste und offizielle Zuständigkeitsbereiche, die durch Gesetze und Verwaltungsvorschriften bestimmt sind.
2. Prinzipien der Amtshierarchie und Stufen unterschiedlicher Autorität, die ein festes System der Über- und Unterordnung garantieren. Die oberen Behörden beaufsichtigen die unteren.
3. Die Amtsführung beruht auf Schriftstücken (Akten), die aufbewahrt werden.
4. Die Verwaltung erfolgt durch generelle, mehr oder minder feste und erschöpfende Regeln.
5. Sanktionen positiver und negativer Art fördern die Bindung an die Organisation (2).

Kann auch nicht jede formale Organisation alle Kennzeichen des idealtypischen Modells besitzen, so gilt für die Schule, daß sie wesentliche Merkmale dieses Modells aufweist.

1) Hinsichtlich der Leistungsfähigkeit führt WEBER aus:

"..... die bürokratisch-monokratische aktenmäßige Verwaltung ist nach allen Erfahrungen die an Präzision, Stetigkeit, Straffheit und Verlässlichkeit, also: Berechenbarkeit für den Herrn wie für die Interessenten, Intensität und Extensität der Leistung, formal universeller Anwendbarkeit auf alle Aufgaben, rein technisch zum Höchstmaß der Leistung vervollkommenbare, in all diesen Bedeutungen: formal rationalste, Form der Herrschaftsausübung."

WEBER, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, 1. Hbbd.
Studienausgabe hrsg. von J. Winckelmann, Köln/Berlin
1964, S. 164

Diese geschilderten Vorzüge sieht WEBER allerdings im Vergleich zu den beiden anderen Typen der Herrschaft, von denen er die bürokratische ausdrücklich abhebt, nämlich von "traditionaler Herrschaft" und "charismatischer Herrschaft".

2) Vergl. ebenda, S. 160ff

BECKER äußert sich hinsichtlich der Schulorganisation:

"Die heutige Schule ist das Abbild des autoritären Verwaltungsstaates, der sie geschaffen hat..." (1)

Selbst der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen kommt zu einem ähnlichen Ergebnis, wenn er feststellt:

"Die Schule hat sich noch nicht aus den alten obrigkeitsstaatlichen Formen gelöst." (2)

Nicht zu Unrecht, wie es uns scheint, spricht RUPPERT von einem "Apparat" (3), der sich gleich zu Beginn der Schulzeit den Eltern und Kindern vorstellt, und er setzt den Leiter einer Schule analog dem technischen Leiter einer Fabrik (4). Die Lehrer erscheinen als "beamtete Funktionäre" (5) in einer

-
- 1) BECKER, H.: Die verwaltete Schule, in: ders., Kulturpolitik und Schule, Stuttgart 1956, S. 46
 - 2) EMPFEHLUNGEN und GUTACHTEN des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 1, Stuttgart 1962³, S. 38
 - 3) RUPPERT, J.P.: Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Bd. II: Sozialpsychologie im Raum der Schule, Weinheim/Berlin 1960³, S. 133
 - 4) Vergl. ebenda, S. 133
 - 5) BECKER, Die verwaltete Schule, a.a.O., S. 49

Vergl. dazu:

WENIGER, E.: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952

WENIGER spricht von einer "Verbeamtung des Erzieherberufes" (S. 521) und betont, daß "die Schulverwaltungslehre noch mit den Kategorien des alten Obrigkeitsstaates (arbeitet), die nur äußerlich an die Bedingungen der Demokratie angepaßt sind" (S. 380).

"total juridisierten Schule" (1), in der die regelnden Maßnahmen bis ins einzelne so vorangetrieben werden, "daß sozusagen jede pädagogische Maßnahme rechtlich vorbestimmt und vorgeformt ist..."(2).

In diesem Zusammenhang interessieren uns nicht so sehr die Forderungen nach einer Änderung der schulischen Verwaltung (3) oder die Problematik, die sich aus der Staatsaufsicht ergibt(4).

1) PÖGGELE, F.: Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule, Freiburg/Basel/Wien 1960, S. 12

2) Ebenda, S. 12

3) Vergl. zu dieser Problematik:

BECKER, H.: Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburg i. Br. 1962

ELLWEIN, Th.: Die verwaltete Schule, in: Das Argument, Heft 31, 1964, S. 209ff

FÜRSTENAU, Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung, a.a.O.

4) Über die Interpretation des Artikel 7, Absatz 1 des GG "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" herrschen bei den Juristen geteilte Meinungen.

Vergl. dazu:

BECKER, Die verwaltete Schule, a.a.O., S. 59

ders.: Quantität und Qualität, a.a.O., S. 179

WENIGER, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, a.a.O., S. 382

und die dazu kontroverse Ansicht bei:

HECKEL, H.: Die pädagogische Freiheit in der Sicht des Schulrechts, in: H. Heckel, E. Lemberg u.a. (Hrsg.), Pädagogische Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958, S. 103

HECKEL, H./P. Seipp: Schulrechtskunde, 3. neubearb. Aufl., Neuwied/Berlin 1965

HECKEL, H.: Schulrecht und Schulpolitik, Neuwied/Berlin 1967

SELLSCHOPP, H.: Schulverwaltung und Schulaufsicht, in: Horney/Merkel/Wolff (Hrsg.), Handbuch für Lehrer, Bd.1, a.a.O., S. 636ff

Vielmehr sollen die Auswirkungen der 'verwalteten Schule' auf die in ihr lebenden und handelnden Menschen untersucht werden.

9.3.2 Die Rückwirkung einer bürokratischen Organisation auf die in ihr arbeitenden Menschen

Die Tatsachen lehren uns, daß der menschliche Organismus so außerordentlich anpassungsfähig ist, daß nicht nur die absonderlichsten gesellschaftlichen Normen und Vorschriften praktiziert, sondern auch noch als 'natürliche' und 'richtige' Lebensverhältnisse empfunden werden können.

Die Ergebnisse sozialpsychologischer Einzelforschung, u.a. dargestellt bei HARTLEY/HARTLEY, zeigen deutlich, wie die Mentalität des Beamten von seiner Tätigkeit und der Organisation, in der er arbeitet, beeinflußt wird (1).

MERTON nennt folgende Eigenschaften, die in einer bürokratischen Organisation gefördert werden:

"Unpersönlichkeit, Vorsicht, Festklammern an Regeln und Vorschriften, Festhalten am streng begrenzten Aufgabenbereich und mangelnde Bereitschaft zur Übernahme einer persönlichen Verantwortung in den Amtshandlungen." (2)

RUMPF kommt zu folgender Feststellung:

"Schöpferischer Wagemut, Entscheidungen, die sich auf nichts gründen als auf Einsicht und Verantwortung des einzelnen, Bereitschaft, überkommene Ordnungen und Vorschriften in Frage zu stellen und sie zu bestreiten... - diese Tugenden sind nicht die Tugenden des Beamten." (3)

1) HARTLEY, E.L./ R.E. HARTLEY: Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin 1955

2) MERTON, R.K.: Bureaucratic Structure and Personality, zitiert nach HARTLEY/HERTLEY, Die Grundlagen der Sozialpsychologie, a.a.O., S. 360

3) RUMPF, Die administrative Verstörung der Schule, a.a.O., S. 66

Unpersönlichkeit, die Befolgung fester Regeln, die zum Formalismus oder sogar zum Ritualismus führen können, sind aber selbst für eine erfolgreiche Arbeit der bürokratischen Organisation im Sinne des klassischen Modells unerlässlich (1).

9.3.3 Der Rollenkonflikt des Lehrerbeamten und seine möglichen Auswirkungen auf die Verursachung von Außenseitertum

Gehen wir von der Annahme aus, daß Erziehung der "Atmosphäre der Freiheit" bedarf, wenn nicht an ihre Stelle "Abrichtung, Drill, Fanatisierung" (2) treten sollen, daß zum Vollzug des Lehrerberufs "das imponderabile wesentlich dazu gehört" (3) und daß "Gewährenlassen, Wagnis, Spiel und immer wieder improvisierte Entscheidungen wichtige Elemente ... dieses Berufs" sind (4), dann ist der Rollenkonflikt des Lehrerbeamten in der

1) So stellt MERTON fest:

"Wenn die Bürokratie erfolgreich arbeiten soll, muß sie ein hohes Maß an Verlässlichkeit des Verhaltens und ein ungewöhnliches Maß an Konformität mit vorgegebenen Aktionsmustern erzielen." (A.a.O., S. 268)

Dies kann bis zu einer "geschulten Unfähigkeit" (S. 269) im Sinne unangemessener Orientierung gehen.

MERTON, R.K.: Bürokratische Struktur und Persönlichkeit, in: R. Mayntz (Hrsg.), Bürokratische Organisation, Köln/Berlin 1968

2) RUMPF, Die administrative Verstörung der Schule, a.a.O., S. 69

3) HENTIG, H.v.: Der Beruf des Lehrers, in: Neue Sammlung, 3. Jg. 1963, S. 216

4) Ebenda, S. 216

heutigen Schule permanent (1).

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich werden lassen, daß die Schulverwaltung das "Rückgrat des ganzen Kontroll- und Überwachungssystems" (2) bildet und daß das Festhalten der Schule am klassischen Bürokratiemodell für den einzelnen Lehrer u.a. bedingt: "starke persönliche Spannungen und Konflikte im Rahmen von strukturell erzeugten sozialen Antagonismen. Diese Spannungen verstärken etwa vorhandene persönliche Schwierigkeiten, schmälern Arbeitskraft, Arbeitsfreude und Einsatzbereitschaft, behindern somit eine effektiv zielorientierte Ausübung der Lehrerfunktion." (3)

Die Priorität der Verwaltung vor der Pädagogik in der Schule scheint nahe an das heranzureichen, was RUMPF als "Terror der Schulverwaltung" (4) bezeichnet. Die Beziehungen der Lehrer untereinander sind von der Organisationsstruktur geprägt. So

-
- 1) Der Rollenkonflikt soll hier nicht so sehr unter dem umfassenden Aspekt der "Rollenproblematik des Lehrerberufs" gesehen werden, wie etwa bei KOB, MOLLENHAUER, COMBE u.a., sondern mehr unter dem spezifischen Aspekt des Konflikts, wie er sich dadurch ergibt, daß die Rolle des Lehrerbeamten mit der des Pädagogen in einem dauernden Widerspruch steht. Zum Rollenkonflikt allgemein vergl.

COMBE, Kritik der Lehrerrolle, a.a.O.

KOB, J.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. Die Erzieherrolle im Selbstverständnis des Lehrers und in den Erwartungen der Eltern, in: Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, a.a.O., S. 91 - 107

MOLLENHAUER, K.: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: Die Deutsche Schule, 54, 1962, S. 463 - 475

- 2) WILHELM, Th.: Pädagogik der Gegenwart. 2. verb. u. erw. Aufl. Stuttgart 1960, S. 7
- 3) FÜRSTENAU, Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung, a.a.O., S. 33
- 4) RUMPF, H.: Die Misere der Höheren Schule. Erfahrungen, Beobachtungen, Vorschläge, Neuwied/Berlin 1966, S. 27

sind, wie FÜRSTENAU feststellt, die horizontalen Beziehungen der Lehrer wie "Kommunikation, Konsultation, Hospitation oder Kooperation in starkem Maße unterentwickelt" (1). Kontakte haben oftmals nur informellen oder dysfunktionalen Charakter(2). Da das Leben des Lehrerbeamten im Hinblick auf eine mögliche Karriere vorgeplant ist und durch positive und negative Sanktionen ein Anreiz zum disziplinierten Verhalten, zur Orientierung an den Vorschriften gesetzt wird, sind die dafür geforderten Qualitäten, welche die Einordnung fördern, oft die Ursache "einer übertriebenen Befangenheit in den Vorschriften" und führen zu "Ängstlichkeit, Konservatismus und Buchstabentreue"(3). Sehen wir darüber hinaus noch das Karrierestreben, eingebettet im allgemeinen Konkurrenzsystem unserer Gesellschaft, verbunden mit dem Glauben an die Möglichkeit des individuellen Erfolges, dann ist auch beim Lehrer der Zwang vorhanden, den Kollegen zu übertrumpfen, wenn er nicht mitten in seiner vermeintlichen Laufbahn stehenbleiben will (4).

Dieses Übertrumpfen-wollen wird vor allem in einem Höchstmaß an Konformismus zum Ausdruck kommen und dazu führen, daß der einzelne Lehrer peinlichst darauf achtet, seine Schüler so zu

-
- 1) FÜRSTENAU, Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung, a.a.O., S. 35
 - 2) Ihr informeller Charakter bezieht sich meist auf außerdienstliche Kontakte, während sich die dysfunktionale Seite in Intrigen, Cliquenbildungen usw. zeigt.
 - 3) MERTON, Bureaucratic Structure and Personality, zit. nach HARTLEY/HARTLEY, Die Grundlagen der Sozialpsychologie, a.a.O., S. 360
 - 4) Zum zwiespältigen Charakter des Konkurrenzsystems stellt PLACK fest:
"Der Mensch im Konkurrenzsystem kann Sicherheit indessen nur erstreben in dem, was ihm niemals sicher ist: im persönlichen Erfolg."
PLACK, A.: Die Gesellschaft und das Böse, München 1967, S. 45

'erziehen', wie man es seitens der Verwaltung von ihm erwartet. Geringe Kommunikation und Kooperation, der Druck der Verwaltung und das Karrieredenken in einem Konkurrenzsystem, all diese Faktoren können aber auch dazu führen, daß sich im Lehrer ein Gefühl der Ohnmacht bildet, das nach Kompensation verlangt. Beim Lehrer können neurotische Spannungen entstehen, die er mit Ersatzlösungen zu beruhigen sucht.

"Das Prestige, der Schein der Macht, ist eine solche Ersatzlösung, die das Ohnmachtgefühl überspielen soll." (1)

Macht aber kann der Lehrer in diesem Sinne nur über seine Schüler haben. Die, welche sich seinen Ansprüchen nicht beugen wollen, können dann als unliebsame Außenseiter deklariert werden.

9.3.4 Lehrerbeamter und Außenseiter

Das "Zuviel an Verwaltung" (2) kann dazu führen, daß sich in der Schule ein "Prozeß der Erstarrung sowohl im Technischen

1) JACOBY, H.: Die Bürokratisierung der Welt, Neuwied/Berlin 1969, S. 244

2) PÖGgeler, Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule, a.a.O., S. 11

Dieses "Zuviel an Verwaltung" ist aber nicht so sehr eine Erscheinung der Gegenwart, sondern besitzt eine große Tradition. Zur Illustration können schulrechtliche Vorschriften des 18. und 19. Jahrhunderts dienen, z.B.

Preußisches General-Land-Schul-Reglement von 1763

Die Schulartikel des allgemeinen Landrechts von 1794

Die Stiehlschen Regulative von 1854

abgedruckt in:

FROESE, L.: Deutsche Schulgesetzgebung, Weinheim/Berlin o.J. (1952).

und Apparativen, als auch im Methodischen und im Denkschema der Zeit" vollzieht (1). Jeder Schüler (aber auch jeder Lehrer), der diesen Zustand der Erstarrung und Routine durch Initiative oder allein durch die Tatsache geringer Einordnungsbereitschaft zu stören droht, kann schnell in die Situation des Außenseiters gedrängt werden und damit gleichzeitig als Rechtfertigung für die Administration und ihre Vorschriften dienen(2).

-
- 1) RUPPERT, Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung, Bd. II, a.a.O., S. 135
- 2) Redewendungen wie etwa 'Wenn sich jeder Schüler so benehmen würde wie dieser - dann wäre ja das Chaos da' leiten auf die Vorschriften über, die eben dieses 'Chaos' verhindern und damit dem angeblichen Interesse von Lehrer und Schüler dienen sollen. Von administrativer Seite wird dabei auch mitunter von "Überlegungen der praktischen Vernunft" gesprochen, die das Chaos, d.h. aber: die Störung der administrativen Maschine verhindern sollen.

Vergl.

HECKEL, Die pädagogische Freiheit in der Sicht des Schullehrers, a.a.O., S. 103

In einer solchen Argumentation wird übersehen, daß in einem verwalteten Schulsystem, in dem die pädagogischen Initiativen und die individuelle Eigenständigkeit der Schüler erschwert werden, allein anpassendes Verhalten an die augenblickliche Schulpraxis und die darüber herrschende Meinung gefördert wird.

Verwaltete Lehrer erzeugen aber Schüler, die ihre Fähigkeiten "verwalten" und jeweils nur das aus sich herausholen, was gerade von oben gewünscht wird.

Vergl.

BECKER, Quantität und Qualität, a.a.O., S. 180

Die ständige Überbeanspruchung des Lehrers durch Verwaltungsaufgaben (Listen aufstellen, Bescheinigungen anfertigen, Sammlungen vorbereiten und überwachen usw.) kann nicht so sehr durch ihren quantitativen Aspekt, der immer wieder betont wird (Überbeanspruchung zu Lasten der Unterrichtsvorbereitung), sondern vielmehr durch ihren qualitativen zu einer Verformung des Bewußtseins bei Lehrer und Schülern hinsichtlich der Lehrerrolle führen. Der Lehrer kann sich dann selbst und den Schülern primär als Lehrerbeamter erscheinen, der in seiner Dienststelle (Schule) ein Büro (Klasse) hat, hinter seinem Schreibtisch (Pult) sitzt und mit seinem Publikum (Schüler) während der dafür vorgesehenen Zeit (Schulstunden) entsprechend den administrativen Gepflogenheiten (sachlich, korrekt, höflich usw.) verkehrt.

Es kann leicht eine Arbeitsatmosphäre entstehen, in der die Beziehungen des Verwaltenden (Lehrer) zu den Verwalteten (Schüler) im Vordergrund stehen (1). Jeder Schüler, der in seiner physischen Erscheinung (Größe, Hautfarbe usw.) und seinem psychischen und sozialen Verhalten zu sehr von der gedachten Norm

1) Diese Darlegung ist stark vereinfacht und könnte daher zu Mißverständnissen führen. Es geht nicht so sehr um eine Anklage gegen eine die Schule unterdrückende Verwaltung, sondern es geht vielmehr darum, die Gefahren aufzuzeigen, die dann entstehen, wenn die Problematik 'Lehrer und Beamter' nicht gesehen oder verharmlost wird. Es besteht eben keine "prästabilisierte Harmonie" zwischen den pädagogischen Erfordernissen und den Pflichten des Lehrerbeamten, wie RUMPF sehr richtig feststellt.

RUMPF, Die administrative Verstörung der Schule, a.a.O., S. 63

Vielmehr besteht die Tendenz, daß den Lehrern durch die Macht der administrativen Umstände die Maßstäbe für das, was in einer Schule wichtig oder unwichtig ist - im pädagogischen Sinne - verrückt und von Maßnahmen bestimmt werden, die am Ziel einer möglichst mühelosen Verwaltung der Schule orientiert sind.

eines imaginären Durchschnittsschülers abweicht, läuft in der verwalteten Schule Gefahr, von den Lehrerbeamten z.T. unbewußt in die Position eines Außenseiters gedrängt zu werden. Als Außenseiter wiederum kann er ja aktenkundig gemacht werden (1), sein 'Fall' ist dann nicht mehr so sehr Ursache für pädagogische Erziehungsmaßnahmen und Hilfen, sondern lediglich Ausgangspunkt administrativer Verordnungen: gewaltsames Einfügen in die 'Klassengemeinschaft', Rückversetzung oder Überweisung in eine Sonderschule.

Fassen wir also zusammen:

1. Die in der bürokratischen Grundstruktur der Schule angelegten umfassenden Befugnisse der Administration führen zur Unterwerfung des Lehrers unter die scheinbaren Sachzwänge eben dieser Verwaltung. Dieser Unterwerfungsvorgang ist dem einzelnen Lehrer oftmals gar nicht bewußt. Wichtig wird für ihn als Unterrichtsbeamten das einwandfreie Funktionieren der Klasse im Sinne der gesetzten Normen für Verhalten, Arbeits-eifer, Leistung usw.
Schüler, die dem Normenkatalog nicht entsprechen bzw. ihn nicht erfüllen, können leicht zu mehr oder minder geduldeten Außenseitern werden.
2. Der vom bürokratischen Apparat geprägte Schulalltag kann jederzeit Außenseiterpositionen schaffen, da er notwendigerweise jede nicht gewünschte Spontaneität, jedes nicht vorausgeplante Verhalten unterdrückt und überhaupt alles, was sich nicht aktenkundig machen läßt, in der Regel ignoriert.
3. Schüler, die gemäß den Anforderungen des Stundenplans sich nicht reibungslos auf die neue Unterrichtssituation, den anderen Lehrer umstellen können, laufen Gefahr, als nicht normal im Sinne von rasch funktionsfähig klassifiziert zu werden und damit als potentielle Außenseiter abgestempelt zu sein. Ein nicht 'normaler' Schüler gehört nicht auf die 'Normalschule'.
Mit Hilfe von Noten, Disziplinarstrafen u.a. erzieht der Schulapparat zu strikter Konformität und zur notwendigen Funktionsbereitschaft von Lehrer und Schüler.

1) Man lese dazu einmal die diversen Eintragungen in den Schülerkarteien unter den entsprechenden Rubriken.

4. Der Druck der Verwaltung auf den Lehrer, die dabei empfundene Ohnmacht und die Konflikte, die aus den unterschiedlichen Anforderungen an seine Positionen als Lehrer und als Beamter resultieren, führen oft zu Kompensationen auf Kosten der schwächsten Glieder innerhalb der bürokratischen Organisation Schule - der Schüler, die sich den Forderungen nach Anpassung und Unterwerfung widersetzen oder die den an sie gestellten Anforderungen nicht gerecht werden können. Die prinzipielle Ohnmacht des Lehrers verwandelt sich so zur Macht, deren Anwendung von der Administration wohlwollend geduldet wird, wenn sie die Richtigen trifft.

DRITTER TEIL: Pädagogische Folgerungen

10 Pädagogische Folgerungen

10.1 Vorbemerkung

Vor einem möglichen Mißverständnis, das sich aus der Überschrift dieses Kapitels ergeben könnte, muß gewarnt werden.

Im folgenden werden keine 'pädagogischen Rezepte' zur 'Behandlung' des Außenseiters angeboten. Ein solches Unterfangen würde der pädagogischen und gesellschaftlich-politischen Intention der vorausgegangenen Kapitel widersprechen und die pädagogische Praxis auf die Ebene 'pädagogischer Flickschusterei' niederdrücken. Es sollen lediglich einige Anmerkungen zu einer pädagogischen Strategie für die Schulpraxis gemacht werden, wobei besonders darauf zu achten ist, welche Maßnahmen unter den gegebenen schulischen Verhältnissen den größtmöglichen Erfolg für die Beseitigung bzw. Veränderung der Außenseiterposition im besonderen und für die Umgestaltung schulischer Bedingungen im allgemeinen erbringen können.

Die vorausgegangenen Erörterungen haben hinsichtlich der das Außenseitertum verursachenden Faktoren deutlich werden lassen, daß der Außenseiter primär 'Produkt' schulischer Gesamtzustände und seine Position nicht das Ergebnis schulhaften Eigenversagens ist. Repressive Leistungsforderungen, erbarmungsloser Konkurrenzkampf, mangelhafte Sozialerziehung, unterdrückende Erziehungsmethoden und dergl. mehr kennzeichnen eine Atmosphäre, in der dauernd Jagd auf Sündenböcke gemacht wird. Die Institutionalisierung derselben in der Rolle des Außenseiters dient dann dazu, die in der Schule vorhandenen Spannungen und Unterdrückungsmechanismen auf ein erträgliches Maß zu reduzieren, damit das Gesamtsystem der Unterdrückung nicht in Frage gestellt wird, sondern erhalten bleibt. Pädagogische Maßnahmen, welche

allein die Beseitigung einer Außenseiterposition zum Ziel haben, mögen im individuellen Fall Erfolg haben, werden aber oft dadurch wieder aufgehoben, daß möglicherweise in kurzer Zeit ein anderer Schüler der Klasse in eine Außenseiterrolle gedrängt wird.

Es ist daher die wohl provozierende Fragestellung berechtigt, ob es überhaupt sinnvoll ist, Außenseiterpositionen in einer Klasse zu verändern bzw. zu beseitigen. Verstärkt nicht der Lehrer dadurch, daß er den individuellen Konfliktfall löst, den Konfliktfall Schule?

Bedeutet nicht letztlich alle pädagogischen Maßnahmen nur, daß eine 'schadhafte' Stelle ausgebessert wird, das gesamte abbruchreife Gebäude aber erhalten bleibt? Diese Fragestellung ist legitim, und vieles scheint zunächst für ihre Stichhaltigkeit zu sprechen. Gleichwohl ist in dieser provozierten, radikal ablehnenden Haltung gegenüber pädagogischen Maßnahmen eine Vereinfachung enthalten, die besagt, daß in einem veränderten Schulsystem grundsätzlich keine Außenseiter mehr vorhanden sein werden.

Eine solche Unterstellung ist illusionär und verhindert überdies eine weitere Fragestellung nach der 'positiven' Funktion von Außenseiter.

Auch bleibt die Frage offen, was mit den augenblicklichen schulischen Außenseitern geschehen soll. Hat nicht der Außenseiter ein Recht auf intensive pädagogische Hilfe?

Wir meinen, daß dem Außenseiter jede pädagogische und, wenn nötig, auch heilpädagogische Hilfe zuteil werden muß (1), um seine Situation zu ändern.

Aber - und dies ist von weitaus größerer Bedeutung - über individuelle Maßnahmen hinaus ist ein pädagogisch-politisches Gesamtkonzept für die Klasse zu entwickeln und zwar aus mehreren Gründen:

1) Heilpädagogische Maßnahmen werden besonders angezeigt sein bei Kindern, die, bedingt durch pathogene Sozialisationsbedingungen in ihrer Familie, in ihrer sozialen Kontaktfähigkeit stark eingeschränkt sind.

Die Position des Außenseiters ist, wie immer wieder betont werden muß, nicht isoliert als individuelles Ereignis zu sehen und zu lösen.

Der Außenseiter in seiner durchweg negativen Funktion als Sündenbock muß 'umfunktioniert' werden in einen Modellfall zur Bewältigung von Konflikten.

Darüber hinaus soll die dialektische Beziehung von Außenseiter und Insider als notwendiger Bestandteil gesellschaftlicher Aktivität verdeutlicht werden (1). Diese Gedankengänge werden wir im folgenden noch näher ausführen.

Zunächst jedoch sollen die diagnostischen Methoden aufgezeigt werden, mit denen in der Klasse Außenseiterpositionen festgestellt werden können.

10.2 Die Feststellung von Außenseiterpositionen mit Hilfe diagnostischer Methoden

Mit Hilfe diagnostischer Methoden (2), wie Beobachtung und soziometrischer Test, können in der Klasse Außenseiterpositionen festgestellt werden.

1) Diese notwendige und positive Funktion des Außenseiters in der Gesellschaft, aber auch in der Schulklasse ist in Vergessenheit geraten bzw. wird bewußt verschwiegen in einer Zeit, deren Ideal die "integrated person" (ist), der in den Prozeß des Gemeinschaftslebens möglichst störungsfrei und problemlos eingebauten Person".

GÜRSTER, E. in der Einleitung zu: WILSON, C.: Der Outsider, Stuttgart 1957, S. 16

Zur Situation und Funktion des Außenseiters in der Gesellschaft vergl.

HOFFER, E.: Die Angst vor dem Neuen, Hamburg 1968

2) Vergl. hierzu:

HANDBUCH der PSYCHOLOGIE, Bd. 6, Psychologische Diagnostik, hrsg. v. R. Heiss, Göttingen 1964

10.2.1 Die Beobachtung

Die Beobachtung, als das gleichzeitig "primitivste wie auch modernste Mittel der Forschung" (1) hilft uns, das Sozialverhalten von Einzelpersonen und sozialen Gruppen festzustellen und auszuwerten. Unter Beobachtung soll dabei verstanden werden:

"Ein von Aufmerksamkeit getragener und nach klaren methodischen (logischen) Gesichtspunkten planmäßig geführter Wahrnehmungsprozeß, der auf einen bestimmten Gegenstand mit der Intention möglichst genauer und umfassender Kenntnisgewinnung gerichtet ist. B. ist die wesentlichste Grundlage aller Erfahrungswissenschaften. Bedingungen: Vorhandensein eines Objektes, Konzeption und Festhalten an einer Zielvorstellung, Ausrichtung der Aufmerksamkeit, willentliche Bemühungen, das Wesentliche aufzufassen, endlich die Verfügung über adäquate Beschreibungskategorien." (2)

Damit hebt sich die wissenschaftliche Beobachtung ab vom bloßen alltäglichen (naiven) Beobachten (3). Eine strenge Unterscheidung beider Formen der Beobachtung läßt sich jedoch nicht durchführen, da einerseits "die Beobachtung .. Ausdruck des aktiven Verhältnisses des Menschen zu seiner Umwelt" (4) ist und es

1) ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1969, S. 124

2) DORSCH, F.: Psychologisches Wörterbuch, 7. umgearb. u. erw. Aufl., Hamburg/Bern 1963, S. 47f

Vergl. auch:

DREVER/FRÖHLICH, dtv-Wörterbuch zur Psychologie, a.a.O., S. 41

GOOD, C.V.: (Ed.), Dictionary of education, New York 1959², S. 372

3) Zur Unterscheidung von naiver und wissenschaftlicher Beobachtung vergl. ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 125ff

4) KLAUS, G./ M. BUHR (Hrsg.), Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1, Leipzig 1971, S. 183

andererseits unmöglich ist, "von einem Menschen aus Fleisch und Blut zu verlangen, unsensibles Forschungsinstrument zu spielen, wenn er, wie dies insbesondere bei der sogenannten teilnehmenden Beobachtung geschieht, selbst aktiver Teil des sozialen Beziehungssystems wird, das zu beobachten ihm aufgetragen ist" (1).

Ohne auf die einzelnen Beobachtungsmethoden, ihre Anwendungen und Darstellungen näher einzugehen (2), wollen wir kurz auf einige mögliche Gefahrenmomente aufmerksam machen, die sich bei der Beobachtung des sozialen Verhaltens der Schüler durch den Lehrer ergeben können.

Zunächst muß sich der Lehrer bewußt sein, daß für ihn wie für jeden anderen Beobachter die Gefahr besteht, "von eigenen Wertsystemen auf die anderer zu schließen" (3).

1) ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 125

2) Vergl. dazu:

CRANACH, M.v./H.-G. FRENZ: Systematische Beobachtung, in: Graumann (Hrsg.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7, 1. Hbbd. Sozialpsychologie, Göttingen 1969, S. 269 - 331

HASEMANN, K.: Verhaltensbeobachtung, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 6, Psychologische Diagnostik, a.a.O., S. 807 - 836

KÖNIG, R.: Die Beobachtung, in: ders. (Hrsg.), Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. I, Stuttgart 1967, S. 107 - 135

ROTH, E.: Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart 1969, bes. Kap. C I, S. 37 - 48

THOMAE, H.: Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen, Basel 1965⁶

TRAXEL, W.: Einführung in die Methodik der Psychologie, Bern/Stuttgart 1964, bes. Kap. 3, S. 35 - 64

3) ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 127

Auf die Schulpraxis übertragen heißt das: der Lehrer kann nicht sein Wertsystem, das in der Regel dem der Mittelschicht entspricht, als ein für die Klasse generell gültiges ansehen. So ist z.B. ein Schüler, der nicht bestimmte Höflichkeitsformen (oft sind es reine Höflichkeitsfloskeln) der Mittelschicht beherrscht, weder 'unhöflich' noch gar 'frech'.

Es erscheint uns an dieser Stelle auch äußerst wichtig, vor der kritiklosen Übernahme der Eintragungen auf Schülerkarteien ausdrücklich zu warnen, die ja auch Ergebnisse von 'Beobachtungen' sind. Diese Eintragungen können lediglich Anhaltspunkte für uns sein, ob ein Schüler schon früh zum Außenseiter stigmatisiert wurde. Dies wird bei Eintragungen folgender oder ähnlicher Art der Fall sein können:

"X. zeigt durch sein ganzes (!) Verhalten, daß er sich nicht einordnen will (!)". "Y. ist frech, sie widersetzt sich allen(!) Anordnungen". "Z. stammt aus einem asozialen Milieu, er ist das Ebenbild seines Vaters". "F. ist träge und leistungsunwillig".

Eine weitere Gefahr für die Auswertung von Beobachtungsergebnissen liegt im Halo-Effekt, d.h. in der Tendenz, sich bei der Beurteilung von einem hervorstechenden Merkmal bzw. von Vorkenntnissen beeinflussen zu lassen.

Es empfiehlt sich daher, erst nach eigenen Beobachtungen und ihrer Auswertung die Schülerkartei anzusehen bzw. Informationen von anderen Lehrern einzuholen.

Nicht vergessen werden darf auch der Einfluß des sog. 'ersten Eindrucks' auf die weitere Beurteilung von Beobachtungsergebnissen.

Die Beobachtung gibt Auskunft über das wirkliche Verhalten von Individuen und Gruppen, sagt aber nichts aus über Einstellungen

oder Motivationen, die diesem Verhalten zugrundeliegen (1). Die Beobachtung, die uns erste Anhaltspunkte über mögliche Außenseiterpositionen lieferte, wird durch die Befragung der Schüler im soziometrischen Test ergänzt, der in der Regel eine Bestätigung unserer Beobachtungen darstellt, bzw. zu ihrem besseren Verständnis beiträgt.

Gleichzeitig deckt der soziometrische Test das soziale Beziehungsnetz der Klasse auf und zeigt uns soziale Kontaktwünsche der Kinder an.

-
- 1) So geht ATTESLANDER davon aus, daß im Gegensatz zur Beobachtung, die Befragung "wohl Hinweise auf Meinungen, Einstellungen, Gefühle, Verhaltenserwartungen oder Attitüden (gibt), die sich jedoch keineswegs mit dem wirklichen Verhalten der befragten Personen zu decken brauchen".

ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 129

Wir meinen, daß das psychodiagnostische Gespräch (die Befragung ist ein Aspekt desselben) eine wichtige Ergänzung der wissenschaftlichen Beobachtung ist, vor allem dann, wenn eine Außenseiterposition festgestellt wurde.

Bei meinen eigenen praktischen Erfahrungen habe ich immer das psychodiagnostische Gespräch als notwendige Ergänzung der Beobachtung eingesetzt.

Zum psychodiagnostischen Gespräch vergl.

SCHRAML, W.: Das Psychodiagnostische Gespräch (Exploration und Anamnese), in: Handbuch der Psychologie, Bd. 6. a.a.O., S. 868ff

ferner:

DONAT, H.: Persönlichkeitsbeurteilung, München 1970²

MEILI, R.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Bern/Stuttgart 1965³

10.2.2 Der soziometrische Test

Der soziometrische Test wurde von MORENO (1) aus sozialmedizinischen und therapeutischen Ansätzen heraus entwickelt. Er hat heute seinen festen Platz in der Diagnostik sozialer Beziehungen. MORENO definiert den soziometrischen Test als eine "Methode der Erforschung sozialer Strukturen durch Messen der Anziehungen und Abstoßungen, die zwischen den Angehörigen einer Gruppe bestehen" (2).

-
- 1) Vergl. hierzu sein grundlegendes Werk:

MORENO, J.L.: Die Grundlagen der Soziometrie, Köln/Opladen 1967² (1954), Deutsche Übersetzung der Aufl. von 1934 "Who shall survive?"

Einen Gesamtüberblick über den Bereich der Soziometrie bieten:

GRONLUND, N.E.: Sociometry in the class-room, New York 1959

HÖHN, E./ G. SEIDEL: Soziometrie, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7, 1. Hbbd., Sozialpsychologie, a.a.O., S. 375ff

LINDZEY, G./ E.F. BORGATTA: Sociometric measurement, in: G. Lindzey (Ed.): Handbook of Social Psychology, Bd. 1, Cambridge, Mass. 1954

NEHNEVAJSA, J.: Soziometrie, in: R. König (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 1, Stuttgart 1962, S. 226ff

- 2) MORENO, Die Grundlagen der Soziometrie, a.a.O., S. 34

Für JENNINGS ist die Soziometrie ein Mittel, "das gesamte Gefüge der zu gegebenen Zeit unter Gliedern einer gegebenen Gruppe bestehenden Beziehungen einfach und graphisch darzustellen".

JENNINGS, Schule und Schülergemeinschaft, a.a.O., S. 26

Ähnlich äußert sich auch EVANS

Vergl.

EVANS, K.M.: Sociometry and education, London 1962, S. 12

Nach HÖHN/SEIDEL wird heute in Expertenkreisen folgender Definition am meisten zugestimmt:

"Soziometrie ist die quantitative Untersuchung zwischenmenschlicher Beziehungen unter dem Aspekt der Bevorzugung, Gleichgültigkeit oder Ablehnung in einer Wahlsituation." (1)

Der soziometrische Test gibt uns Auskunft über die Beziehungen der Schüler zueinander, deckt Außenseiterpositionen auf, sagt aber über die den Wahlen zugrundeliegenden Motive nichts aus (2).

1) HÖHN/SEIDEL, Soziometrie, a.a.O., S. 375

Diese vereinheitlichte Definition geht auf die Arbeit des schwedischen Sozialpsychologen BJERSTEDT zurück, der die vorgefundenen 13 Definitionen des Begriffs Soziometrie an 269 soziometrische Experten, wie etwa MORENO und seine Schülerin JENNINGS sandte. Anhand der Häufigkeitsverteilung wurde dann die von ihm eben genannte Definition abgeleitet.

Vergl. hierzu:

PFABIGAN, E.: Soziometrie für die Erziehungspraxis und GKT (Gruppenkontakttest), Wien/München 1968, S. 10

2) Vergl. dazu:

CAPPEL, Das Kind in der Schulklasse, a.a.O., S. 52

JENNINGS, Schule und Schülergemeinschaft, a.a.O., S. 26 u. S. 54

Zur Frage nach möglichen Motiven, welche die Wahl der Schüler beeinflussen können, vergl.

BONNEY, M.E.: Relationship between social succes, family size, socioeconomic home background, and intelligence among school children in grades III to V, in: Sociometry, 7, 1944, S. 26 - 39

HAIKER, F.: Aussehen und Beliebtheitsgrad in der Volksschule, in: Psychologische Rundschau, 1. Jg. 1949/50, S. 285 - 290

HEBER, R.F.: The relation of intelligence and physical maturity to social status of children, in: The Journal of Educational Psychology, 47, 1956, S. 158 - 162

YOUNG, L.L./D.H. COOPER: Some factors associated with popularity, in: The Journal of Educational Psychology, 35, 1944, S. 513 - 535

Fortsetzung auf S. 230

Für die Interpretation der Ergebnisse des soziometrischen Tests ist es nützlich, wenn der Lehrer möglichst viel über seine Schüler weiß, z.B. wo sie wohnen (Wohngegend), wie ihre häusliche Umwelt aussieht, welchen außerschulischen Einflüssen und Anforderungen sie ausgesetzt sind (1).

Unabhängig von den Einzelheiten des besonderen soziometrischen Tests gilt es, folgende allgemeine Kriterien für seine Anwendung zu beachten:

"Der Grund der Wahl muß real und darf nicht hypothetisch sein. Der Test selbst muß ein Mittel für einen aktuellen Zweck sein, niemals Selbstzweck für sich. Die Resultate müssen sich in Lebenseinrichtungen auswirken, die von allen Beteiligten begrüßt werden." (2)

Fortsetzung der Anmerkung 2 von Seite 229

NORTHWAY, M.L./ J. DETWEILER: Children's perception of friends and non-friends, in: Sociometry, 18, 1955, S. 527 - 531

POTASHIN, R.: A sociometric study of childrens friendships, in: Sociometry, 9, 1946, S. 48 - 70

ROSENTHAL, F.: Some relationships between sociometric position and language structure of young children, in: The Journal of Educational Psychology, 48, 1957, S. 483 - 497, besonders S. 492f

- 1) Vergl. dazu
JENNINGS, Schule und Schüलगemeinschaft, a.a.O., S. 48
- 2) Ebenda, S. 34

Von Interesse sind auch die von ihr aufgestellten 7 Punkte, die bei der Handhabung des Tests beachtet werden sollen. So sind z.B. die Fragen so zu stellen, daß die Kinder verstehen, wozu die Ergebnisse verwendet werden, es ist genügend Zeit für die Beantwortung zu lassen, durch die Betonung 'jeder Junge' oder 'jedes Mädel' soll jede Richtung, welche die Wahl nimmt, gutgeheißen werden. Vergl. S. 34

Der Lehrer wird daher in der Regel Fragen folgender Art stellen: "Neben wem möchtest Du sitzen?" "Mit wem möchtest Du zusammen arbeiten?"

Daß nach der Auswertung der Ergebnisse eine Änderung der Sitzordnung bzw. Neustrukturierung der Arbeitsgruppen erfolgt, versteht sich auch im Hinblick auf die Veränderung der Außenseiterposition von selbst. Auf die praktische Durchführung, Auswertung und graphische Darstellung des soziometrischen Tests können wir hier nicht näher eingehen (1).

Wichtig erscheint uns zum Abschluß noch die Frage, ob beim soziometrischen Test auch negative Wahlen durch Fragen wie: "Neben wem möchtest Du nicht sitzen?" "Mit wem möchtest Du nicht zusammen arbeiten?" provoziert werden sollen. Es gibt u.E. zwei triftige Gründe, um diese Frage zu bejahen.

1. Nicht nur außerhalb der Schule zeigen die Schüler deutlich ihre Zu- und Abneigungen gegenüber den Mitschülern, sondern auch während des täglichen Unterrichts lassen sich zahlreiche Akte der Zu- und Abneigung beobachten. Die soziometrische Fragestellung geht ausdrücklich von der Intention aus, 'Anziehungen' und 'Abstoßungen' zwischen Angehörigen einer Gruppe festzustellen.
2. Die Außenseiterposition wird deutlicher hervorgehoben, wobei gleichzeitig festgestellt werden kann, ob es sich um Außenseitertum in Form der Ablehnung oder der Nichtbeachtung handelt.

Wir stimmen jedoch mit JENNINGS darin überein, daß sich bei solchen Fragestellungen "keineswegs der Gedanke einschleichen (darf), als würde jemand aufgefordert, über einen anderen zu richten. Die Betonung muß vielmehr auf der Gegenseitigkeit jedes negativen Gefühls liegen" (2).

1) Vergl. hierzu:
ATTESLANDER, Methoden der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 254ff
ENGELMAYER, O.: Schulkinder unter sich. Das Soziogramm in der modernen Schule. Pädagogische Studienhilfen Nr. 6, München 1952
HÖHN, E./ C.P. SCHICK: Das Soziogramm, Stuttgart 1954
HURRELMANN, Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, a.a.O., S. 129ff

2) JENNINGS, Schule und Schülergemeinschaft, a.a.O., S. 33

Die Ergebnisse, die wir nun aus der Beobachtung und dem sozio-metrischen Test hinsichtlich der Klasse im allgemeinen und der Position des Außenseiters im besonderen gefunden haben, sind Ausgangsbasis für weitere pädagogische Maßnahmen.

10.3 Pädagogisch-politische Aspekte zur Veränderung von Außenseiterpositionen

Für eine kritische Erziehungswissenschaft sind pädagogische Aspekte immer mit politischen verbunden (1). Eine Veränderung der Außenseiterposition in der Schule ist daher sowohl eine pädagogische, als auch letztlich eine politische Aufgabe. Die Schüler sollen am Außenseiter beispielhaft lernen, wie leicht menschliche Energie umgewandelt werden kann in schädliche aggressive Handlungen. Sie sollen aber auch lernen, daß die Strukturen menschlichen Zusammenlebens allein von Menschen gemacht, nur durch menschliche Aktivität verändert werden können - ein Lernziel, dessen politische Dimension offenkundig ist. Die Schüler sollen lernen, kritische Fragen zu stellen, was allerdings einen gesellschaftskritischen Lehrer voraussetzt. Warum lassen wir unsere Wut an diesem Mitschüler aus? Warum beachten wir jenen Schüler nicht? Warum sind wir oft so aggressiv in der Schule? Was macht uns so gleichgültig gegenüber unseren Mitschülern? Wem nützt eigentlich unser Verhalten? Gibt es Ähnlichkeiten zwischen unserer Schulsituation und dem späteren Berufsleben?

1) Zum Zusammenhang zwischen Pädagogik und Politik vergl. GAMM, Kritische Schule, a.a.O.
ders.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972
SOLL ERZIEHUNG POLITISCH SEIN? Herausgegeben und kommentiert vom Roten Kollektiv Proletarische Erziehung, Westberlin, Frankfurt/M. 1970

Außenseiter müssen sein! - Müssen Außenseiter sein?

Fragen, die nur annähernd andeuten können, was hier unter dem Begriff 'pädagogisch-politische Aspekte' verstanden werden soll.

10.3.1 Die Bewußtmachung der Außenseiterposition bei den Schülern

Mit Hilfe diagnostischer Methoden hat der Lehrer die in seiner Klasse vorhandene(n) Außenseiterposition(en) festgestellt. Im folgenden sollen, unabhängig von individuellen, auf eine konkrete Klasse hin orientierten Maßnahmen, einige generelle Aspekte zum Prozeß der Bewußtmachung der Außenseiterposition aufgezeigt werden.

1. Die Außenseiterposition wird von der Klasse in der Regel nur sehr diffus wahrgenommen, d.h. der betreffende Schüler (Schülerin) wird nicht beachtet oder aggressiv abgelehnt. Dabei stellt die eigene Verhaltensweise meist nur eine schematische Übernahme der über diesen Schüler bestehenden Stereotype dar.
Es gilt nun, die Außenseiterposition der Klasse bewußt zu machen, damit die diese Außenseiterposition bestimmenden Ursachen aufgedeckt und die Verhaltensweisen der Mitschüler gegenüber dem Außenseiter untersucht werden.
Der Klasse, d.h. dem Außenseiter, den Mitschülern und dem Lehrer sollen dadurch die Zusammenhänge zwischen schulischer Situation, Ursachen der Außenseitung, Verhalten des Außenseiters und Reaktion der Klasse bewußt werden.
2. Damit dieses Bewußtmachen aber der Beginn eines die ganze Klasse umfassenden sozialen Lernprozesses werden kann, ist es erforderlich, zunächst eine Reihe von Voraussetzungen für diesen Prozeß zu schaffen (1).

1) Die nun angeführten Forderungen sind vom Verfasser während seiner Dienstzeit selbst in 'seinen' Klassen verwirklicht worden und können daher den Anspruch auf Praxisnähe erheben.

3. Die Schüler dieser Klasse sollen zu dem betreffenden Lehrer gern in die Schule gehen. Sie sollen Freude am Unterricht haben, und dies sollen auch die Eltern merken. Das setzt aber nun voraus, daß der Lehrer den Unterricht gründlich plant und die Kinder besser zu motivieren versteht, als dies sonst bei ihm oder bei seinen Kollegen der Fall ist. Die Planung eines solchen Unterrichts verlangt naturgemäß einen erhöhten Zeit- und Materialaufwand. Die Schüler müssen ferner schrittweise dazu angeleitet werden - und was weitaus wichtiger ist, es muß ihnen auch unmittelbar die Gelegenheit gegeben werden -, bei der Stoffauswahl und der Unterrichtsgestaltung mitzuwirken. Dazu sind nicht nur neue Formen des Unterrichtens und geänderte Lehrerverhaltensweisen erforderlich, sondern auch eine kritische Auswahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes (1). Hinsichtlich der obligatorischen Klassenarbeiten und sonstigen Prüfungen muß grundsätzlich von der Devise ausgegangen werden: Prüfungsangst ist, wenn nicht zu vermeiden, so doch auf das nur mögliche Minimum herabzudrücken (2). Allein das

-
- 1) Unterbleibt eine kritische Auswahl und Betrachtung der herkömmlichen Unterrichtsstoffe, vor allem in den Schulbüchern, und werden keine zusätzlichen Informationen für den Unterricht erschlossen, dann erhalten die veränderten Unterrichtsformen und Verhaltensweisen des Lehrers lediglich den Charakter verbesserter Sozialtechnologien. Kritisches Denken und Hinterfragen des angebotenen Stoffes unterbleiben.

Als gelungene Beispiele für diese Art eines kritischen Unterrichts können gelten:

BRIEDA, V./ B. FUCHSLOCHER/ S. ROTTNER/ H. STUBENRAUCH: Verhaltenssteuerung - Abweichendes Verhalten. Beispiel einer Unterrichtseinheit im Gesellschaftslehreunterricht eines 8. Schuljahres der integrierten Gesamtschule (Ernst-Reuter-Schule) in Frankfurt/M. 1971

Eine Fülle brauchbarer Hinweise liefert auch:

FOHRBECK, K./ A.O. WIESAND, R. ZAHAR: Heile Welt und Dritte Welt, Opladen 1971²

- 2) In unserem auf Angst und Unterdrückung aufbauenden Schulsystem läßt sich von den einzelnen Lehrern die Angst der Schüler nicht grundsätzlich beseitigen, wohl aber im Hinblick auf Leistungsforderungen mildern.

Vergl. dazu:

FITTKAU, B.: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern, in: Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, 1969, Bd. I, Heft 2, S. 77 - 92

SANDVOSS, Die Schulangst und ihr Teufelskreis, a.a.O.

Wissen der Schüler ist zu prüfen (1).

4. Ein derartig verstandener und durchgeführter Unterricht spielt sich nicht auf einer pädagogischen Insel ab, sondern mitten in einem Schulsystem, das u.a. auch dadurch gekennzeichnet ist, daß sich der einzelne Lehrer mit 'seiner' Klasse gegenüber den anderen Lehrern mißtrauisch abkapselt und Informationsaustausch und Kommunikation mit anderen Kollegen über das dienstlich notwendige hinaus meist unterbleiben.

Dieses Verhalten verhindert nicht nur solidarische Aktionen der Lehrer, sondern ist auch der beste Nährboden für Vorurteile. Daher ist es ratsam, die Kollegen über das Vorgehen in der Klasse (veränderte Unterrichtsformen, Verhaltensweisen usw.) zu informieren und ihnen die Möglichkeit des Unterrichtsbesuches zu geben. Eine erbetene Zusammenarbeit wird zumindest in der Anfangszeit auf Ablehnung stoßen. Es genügt jedoch, wenn sich der Lehrer das wohlwollende Verständnis sichert, das durch pädagogisch und politisch sinnvolles Handeln ermöglicht wird. Es ist besser, zuerst einige Kollegen und dann immer mehr durch Informationen und Argumente nachdenklich zu machen, als das gesamte Kollegium durch taktisch unkluge Maßnahmen von anfang an vor den Kopf zu stoßen (2).

"Prozesse der Bewußtseinsänderung vollziehen sich nicht mit Lichtgeschwindigkeit." (3)

-
- 1) Wie ich aus eigener Erfahrung feststellen konnte, scheint es vielen Lehrkräften geradezu ein Vergnügen zu bereiten, in Prüfungen grundsätzlich das zu prüfen, was die Schüler eigentlich wissen müßten.

Es hat dabei den Anschein, als ob "das Beurteilungssystem .. in der herkömmlichen Schule zum Gehilfen eines schlechten Unterrichtssystems geworden" ist.

HENTIG, H.v.: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968, S. 100

- 2) Vergl.
EVERS, C.-H./ H.N. BURKERT/ D. KREFT/ H.-G. ROLFF:
Versäumen unsere Schulen die Zukunft? Düsseldorf/Wien
1971, S. 219

- 3) Ebenda, S. 219

Nachdem die Ausgangsbasis errichtet wurde, kann der unter Punkt 1 formulierte Prozeß der Bewußtmachung der Außenseiterposition eingeleitet werden. Er sollte mit der möglichst differenzierten Artikulation der Ablehnung beginnen, da dadurch gleichzeitig die Ursachen derselben aufgedeckt werden. Sätze wie: "Ich mag X. nicht!", "P. ist dumm!" sind zu konkretisieren wie etwa: "Ich mag X. nicht, weil er nicht richtig 'deutsch reden' kann!" - "P. ist dumm, denn er hat in Rechnen eine fünf!" - "Z. ist immer so schmutzig. Mein Vater hat auch gesagt, das sind Zigeuner!" usw.

Die angeführten 'Gründe' werden auf ihre Stichhaltigkeit überprüft, Stereotype und Vorurteile aufgedeckt (1). Dieses Vorgehen bewirkt, daß die Kinder zunächst verunsichert werden. Ihre anscheinend feste Meinung über den Schüler X kann nicht so richtig begründet werden. Die Schüler lernen zunächst, daß in ihrer Klasse konflikthafte soziale Beziehungen vorhanden sind, die eine enge Verbindung zu außerschulischen Ursachen haben (Mein Vater hat gesagt; die Wohngegend eines Schülers und sein Ansehen in der Klasse usw.).

Gleichzeitig lernen die Schüler, ihr eigenes Verhalten in der Schule sowohl in Abhängigkeit von außerschulischen Faktoren, als auch in Abhängigkeit von schulischen Gegebenheiten zu sehen und zu verstehen. Sie sollen in dieser Phase ihre Ängste, Wünsche und Vorstellungen von Schule und Unterricht formulieren und mit der Wirklichkeit vergleichen.

Nachdem dieser Prozeß der Bewußtmachung der Außenseiterposition so weit fortgeschritten ist, gilt es nun, ihn durch aktives Handeln zu ergänzen.

wenn P. in Rechnen eine fünf hat und trotzdem nicht 'dumm' ist, muß er die Möglichkeit eines Leistungsnachweises erhalten.

1) Zu dieser Thematik vergl.

BERGLER, R./ B. SIX: Stereotype und Vorurteile, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7, 2. Hbbd. Sozialpsychologie (Forschungsbereiche), hrsg. v. C.F. Graumann, Göttingen 1972, S. 1371 - 1432

Wenn Z. bestimmte soziale Verhaltensweisen nicht entwickeln konnte, weil er z.B. ein Einzelkind ohne Spielkameraden ist, muß eine schulische Situation geschaffen werden, wo er entsprechende Verhaltensweisen lernen kann, usw.

Wir werden uns, aufbauend auf diese Forderungen, im nächsten Abschnitt mit dem Anregen, Inganghalten und Steuern von Gruppenprozessen befassen.

10.3.2 Ingangsetzen von Gruppenprozessen zur Veränderung der Außenseiterposition

Die sozialen Beziehungen des Menschen spielen sich in Gruppen ab. Seit der in den dreißiger Jahren von LEWIN (1) strukturierten und entwickelten Feldtheorie, auf welcher die gruppensystemische Forschung aufbaut, werden die sozialen Beziehungen des Menschen immer mehr erforscht. Heute nimmt der Bereich der

1) Vergl. hierzu:

LEWIN, K./ R. LIPPITT/ R.K. WHITE: Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates, in: Journal of Social Psychology, X, 1939, S. 271 - 299

LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953
ders.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern 1963

Neben der Feldtheorie (LEWIN) liefern noch die folgenden Richtungen wichtige Beiträge zur Gruppenforschung: die Interaktionstheorie (BALES), die Systemtheorien, die Soziometrie (MORENO u.a.), die psychoanalytische Theorie, die Wahrnehmungstheorie, die empirisch-statistische Richtung und die formalen Gruppenmodelle.

Vergl. hierzu:

SPANGENBERG, K.: Chancen der Gruppenpädagogik, Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 8 u. S. 141, Anm. 2

Gruppendynamik in den Sozialwissenschaften einen wichtigen Platz ein (1). Der Boom der Kleingruppenforschung, der nach dem 2. Weltkrieg einsetzte, hat auch die Erziehungswissenschaft beeinflusst. Wir können jedoch auf diese Entwicklung hier nicht näher eingehen (2). Vielmehr wollen wir untersuchen, ob in der

1) Vergl.

HANDBUCH der PSYCHOLOGIE, 7. Bd., 2. Hbbd., Sozialpsychologie (Forschungsbereiche), a.a.O., S. 1539ff

HOFSTÄTTER, P.R. (Hrsg.): Fischer-Lexikon Psychologie, Frankfurt/M. 201. - 225. Tausend: Juli 1963, Veröffentlicht im Dezember 1957, S. 154ff

ders.: Gruppendynamik, Hamburg 1957

HOMANS, G.C.: Theorie der sozialen Gruppe, Köln/Opladen 1965

KÖNIG, (Hrsg.), Fischer-Lexikon Soziologie, a.a.O., S. 104ff

LUFT, J.: Einführung in die Gruppendynamik, Stuttgart 1971

MORENO, Die Grundlagen der Soziometrie, a.a.O.

2) Einen Überblick über die Kleingruppenforschung vermitteln:

ANGER, H.: Theorienbildung und Modelldenken in der Kleingruppenforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1962, S. 4 - 18

KRUSE, L.: Gruppen und Gruppenzugehörigkeit, in: Handbuch der Psychologie, 7. Bd., 2. Hbbd., a.a.O., S. 1539ff

Hinsichtlich der Einwirkung der Kleingruppenforschung auf die Pädagogik vergl. u.a.

MEYER, E. (Hrsg.): Sozialerziehung und Gruppenunterricht international gesehen, Stuttgart 1963

ders. (Hrsg.): Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht, Stuttgart 1969

ders. (Hrsg.): Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß, Frankfurt/M. 1970

SPANGENBERG, Chancen der Gruppenpädagogik, a.a.O.

TROW, W.C./ A. ZANDER/ W. MORSE/ D. JENKINS: Psychologie des Gruppenverhaltens: Die Klasse als Gruppe, in: F. Weinert (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1967, S. 285 - 293

Schule Gruppenprozesse initiiert werden können, die zu einer Veränderung der Außenseiterposition beitragen. Wir gehen von folgender Definition der Gruppe aus: (1)

"Unter Gruppe verstehen wir eine Anzahl von Menschen, die innerhalb bestimmter räumlicher und zeitlicher Koordinaten miteinander kooperieren und deshalb unmittelbar oder mittelbar miteinander in aktiver Wechselbeziehung oder Kommunikation minimalen Ausmaßes an Intensität, Extensität und Intimität stehen, die aus eigenem eine Binnenordnung gestalten und funktionsteilig auf Wertverwirklichung orientiert sind." (2)

In dieser Definition sind folgende wichtige Merkmale einer Gruppe enthalten:

1. Aktive Wechselbeziehung der Gruppenmitglieder, die von Nachhaltigkeit und Dauer bestimmt ist.
2. Eine aus der Gruppe sich selbst entwickelnde Ordnung, die ohne einen von außen einwirkenden und eingesetzten Führer entsteht (3).

1) Einen Vergleich unterschiedlicher Gruppendefinitionen bietet:
KRUSE, Gruppen und Gruppenzugehörigkeit, a.a.O., S. 1546ff

2) HIEBSCH, H.: Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung, Berlin 1971³, S. 69
Hinsichtlich der Ableitung dieser Definition vergl. S. 67f

3) Diese sich aus der Gruppe selbst entwickelnde Ordnung ist nach MORENO schon in früher Kindheit möglich. So stellt er in seinen "Perioden der Gruppenentwicklung" fest:

"Etwa vom siebten bis achten Lebensjahr an sind die Kinder fähig, gemeinschaftlich zu handeln, gemeinsame Ziele zu verfolgen und selbst Gruppen zu bilden, die von denen der Erwachsenen unabhängig sind."

MORENO, Die Grundlagen der Soziometrie, a.a.O., S. 61

3. Die Beziehungen der Gruppenmitglieder dienen der Verwirklichung eines Ziels, einer zweckhaft ausgerichteten Tätigkeit, die für die Mitglieder selbst einen verbindlichen Wert darstellt (1).

Bei einer Analyse der heutigen Schulwirklichkeit fallen einige grundlegende Tatsachen auf, die es zunächst fraglich erscheinen lassen, ob freie Gruppenprozesse in der Schule augenblicklich überhaupt möglich sind. Es fällt nämlich auf, daß:

1. freie Interaktionen und Kommunikation (2) der Schüler in den Klassen stark reduziert, in vielen Fällen sogar ausdrücklich verboten sind (3).
Interagierendes Verhalten wird vom Lehrer oft situationsweise 'eingesetzt', um sein Stundenziel zu erreichen (4);

-
- 1) Zwar ist das Bedürfnis nach mitmenschlicher Kontaktnahme ein die Gruppenbildung wesentlich mitbestimmendes Motiv, aber, und hier stimmen wir HIEBSCH zu:

"Auch dort, wo man nur um des Beisammenseins willen zusammenkommt, werden notwendigerweise Ziele der Gemeinsamkeit aufgestellt, andernfalls die Gruppe bald wieder auseinanderfiel."

HIEBSCH, Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung, a.a.O., S. 68

- 2) Zum Verhältnis der Begriffe 'Interaktion' und 'Kommunikation' vgl.

GRAUMANN, U.F.: Interaktion und Kommunikation, in: Handbuch der Psychologie, 7. Bd., 2. Hbhd., a.a.O., S. 1109ff

- 3) Allein die noch häufig anzutreffende, blockartige Sitzanordnung verhindert oder erschwert zumindest die Kommunikationsmöglichkeiten der Kinder. Kontaktaufnahme über den vom Lehrer gewünschten und kontrollierten Rahmen hinaus wird durch diskriminierende Bemerkungen verhindert, wie etwa: "Unterlaßt gefälligst das Schwätzen!" - "Ihr sollt mich fragen, nicht den Nachbarn!"

- 4) Der Lehrer bestimmt in der Regel allein, wann und wie lange die Schüler miteinander reden und arbeiten dürfen.

2. die Arbeit der Schüler und das Ziel der Stunde fremdbestimmt sind. 'Gruppenbildung' wird vom Lehrer befohlen(1);
3. die tägliche Arbeit der Schüler nicht auf Kooperation hin orientiert - eine unabdingbare Voraussetzung für Gruppenprozesse - sondern vielmehr auf individuelles, konkurrenzhaftes Verhalten hin aufgebaut ist. Ziel schulischer Aktivität ist primär der Nachweis individueller Leistung, die als Grundlage der Benotung gilt. Überhaupt wird die gesamtschulische Aktivität unter den Primat der Notengebung gestellt (2).

Ist es unter diesen Umständen überhaupt möglich, in der Schule Gruppenprozesse mit dem Ziel der Veränderung von Außenseiterpositionen in Gang zu setzen?

Diese Frage läßt sich nicht so einfach beantworten. Wir erinnern an die im Abschnitt über den Bewußtmachungsprozeß der Außenseiterposition genannten notwendigen Voraussetzungen für denselben: veränderte Unterrichtsformen, neue Unterrichtsinhalte und gewandeltes Lehrerverhalten; wobei wir bezüglich des Lehrerhaltens davon ausgehen, daß dieses mit Begriffen wie 'demokratisch' oder 'sozialintegrativ' nur höchst unbefriedigend

-
- 1) "Die rechte Klassenseite bildet eine Gruppe!"
"Die beiden ersten Bänke arbeiten jetzt zusammen!"

Befehle, die grünes Licht für 'Gruppenbildung' geben sollen: Nicht pädagogische Erwägungen, sondern rein formale Kriterien, wie etwa eine zufällige Sitzanordnung, bestimmen die 'Gruppenbildung'.

- 2) Wir stimmen der Ansicht von SEILER zu, wenn er hinsichtlich der Noten feststellt:

"Schulnoten geben dem Lehrer die Verpflichtung zur unpersönlichen 'gerechten' Beurteilung seiner Schüler. Dadurch wird seine Kontaktmöglichkeit mit den Einzelschülern und Schülergruppen gestört oder aufgehoben."

SEILER, K.: Beiträge zur Berufsbildung. Veröffentlichung der Industrie- und Handelskammer Nürnberg, Teil 2, Nürnberg 1972, S. 217

beschrieben werden kann (1).

Es ist vielmehr im Sinne der GAMMSchen Forderung nach 'Parteilichkeit' des Lehrers (2), oder dem von DÖRING geforderten Ver-

-
- 1) Hinsichtlich der einzelnen empirischen Untersuchungsansätze zum 'autokratischen', 'demokratischen' und 'laissez faire' Stil (LEWIN/LIPPITT/WHITE), zum 'dominativen' und 'integrativen' Stil (ANDERSON) und zum 'autokratischen' und 'sozial-integrativen' Stil (R. u. A.-M. TAUSCH), um nur einige zu nennen, mehren sich die kritischen Stellungnahmen. So werden besonders die Begriffe 'demokratisch' und 'autokratisch' wegen der darin enthaltenen ideologischen Momente stark angegriffen. Vergl. dazu:

BASTINE, R.: Gruppenführung, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7, 2. Hbdt., a.a.O., S. 1691f

ferner:

HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966

TAUSCH/TAUSCH liefern in ihrer "Erziehungspsychologie" ungewollt ein sehr anschauliches Beispiel dafür, wie z.B. der 'sozialintegrative' Erziehungsstil lediglich im Sinne einer verbesserten Unterrichtstechnologie fungieren kann bzw. zwangsläufig diese Funktion einnehmen muß, wenn die bestehenden schulischen und gesellschaftlichen Zustände unkritisch als 'gut' übernommen werden.

TAUSCH, R./ A.-M. TAUSCH: Erziehungspsychologie, 5. gänzl. neugest. Aufl. Göttingen 1970, besonders der Abschnitt "Lenkung und Verwirklichung von Konsequenzen bei sozialen Interessengegensätzen und Konfliktsituationen", S. 292ff

Solange die Verhaltensweisen des Lehrers, ob 'sozialintegrativ' oder 'demokratisch' genannt, isoliert vom Inhalt des Unterrichts und der allgemeinen Schulstruktur betrachtet und als 'fortschrittlich' propagiert werden, besteht die Gefahr, daß mit diesen Verhaltensweisen lediglich verfeinerte Disziplinierungs- und Unterdrückungsmechanismen ihren Einzug in die Schule halten.

- 2) Vergl.

GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972, Kap. IV, "Parteilichkeit als Bildungsprinzip", S. 53ff

haltensprinzip der "Offenheit" zu umschreiben (1).

Sind diese notwendigen Vorbedingungen erfüllt, dann glauben wir die oben gestellte Frage bejahen zu können. Allerdings sind an diese Gruppenprozesse noch einige Forderungen zu stellen.

So sind wir mit SEILER der Ansicht, daß sich diese Gruppenprozesse auszeichnen haben durch:

"Fragen, gemeinsames Forschen, Austausch von Meinungen und Überzeugungen, gegenseitige Korrekturen, Ablehnen und Bestätigen, Anbieten von Lösungen, Diskussion, Annahme und Ablehnung mit sprachlich-gedanklichen Begründungen...." (2)

Der Lehrer hätte dann die Aufgabe, mit den Schülern das

"Analysieren, in-Frage-Stellen, Denken und Erfinden auch (und gerade, fügen wir hinzu H.J.S) an gesellschaftlichen Sachverhalten und Problemen (zu) vollziehen" (3).

Um diese Zielvorstellungen zu erreichen ist es erforderlich, daß bei der Bildung der Gruppen nicht nur die aus dem soziometrischen Test ermittelten Wünsche und bereits vorhandenen Beziehungen der Schüler beachtet werden, sondern daß auch Sorge getragen wird, daß es bei der Zusammensetzung der Gruppe nach Möglichkeit zu einem "kleinen Universum aller Verschiedenartigkeiten" kommt (4). Dies bedeutet, daß Kinder unterschiedlicher

1) DÖRING versteht unter der Offenheit des Lehrers "eine mit dem Mittel der Reflexion zu erzielende kritische, die jeweilige Situation und den Verhaltenszweck miteinander verbindende Grundeinstellung des Lehrers herbeizuführen, bei der Engagement und innere Distanz in gleichem Maße beteiligt sind. Die Kontrolle über die eigenen affektiven Reaktionen ermöglicht es dem Lehrer erst, sich auch intellektuell adäquat zu verhalten."

DÖRING, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 117

2) SEILER, Beiträge zur Berufsbildung, Teil 2, a.a.O., S. 216

3) EVERS/BURKERT/KREFT/ROLFF: Versäumen unsere Schulen die Zukunft?, a.a.O., S. 186f

4) JENNINGS, Schule und Schülergemeinschaft, a.a.O., S. 87

Leistungsfähigkeit, verschiedener sozialer Herkunft, Jungen und Mädchen, beliebte und unbeliebte Kinder in einer Gruppe zusammengefaßt werden.

mitunter ist es jedoch erforderlich, daß der Lehrer mit einem Außenseiter zunächst eine Zweiergruppe bildet. Dies wird vor allem dann unumgänglich sein, wenn der betreffende Schüler bereits in früheren Gruppen (in einer anderen Klasse, einer pathogenen Familie, oder in einer monosozialen Bindung an einen Elternteil) so starke Hemmungen durch seine Position erlitten hat, daß dadurch seine soziale Kontaktfähigkeit überdurchschnittlich stark reduziert wurde.

Allerdings ist hierbei darauf zu achten, daß der Lehrer, nachdem sich zwischen ihm und dem Außenseiter ein Gruppenprozeß entwickelt hat, noch einen Schüler und später einen weiteren in diese Gruppe mit einbezieht, sich selbst aber langsam aus dieser Gruppe zurückzieht.

Kehren wir zu der Forderung nach Bildung heterogener Gruppen zurück. Diese bergen, bedingt durch ihre Zusammensetzung, ein erhöhtes Konfliktpotential in sich. Diese Feststellung ist wichtig, nicht nur weil landläufig von der Vorstellung ausgegangen wird, eine Gruppe habe ein harmonisches, in sich geschlossenes Gebilde zu sein, sondern auch deshalb, weil in der Schulwirklichkeit der Konflikt nicht eingeplant ist. Wir müssen uns aber mit dem Gedanken vertraut machen, daß Konflikten "in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage ein spezifischer Bildungssinn inneohnt" (1).

"Erst wenn ihr Charakter erkannt ist und damit die Perspektive der permanenten Auseinandersetzung auftaucht, läßt sich nach den Möglichkeiten der Konfliktregulierung fragen." (2)

Auch die Änderung der Außenseiterposition mit Hilfe von Gruppenprozessen ist nur möglich, wenn endlich von der bisher in der Schule praktizierten Einstellung abgegangen wird, daß Konflikte nicht zu sein brauchen.

1) MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 71

2) GAMM, Kritische Schule, a.a.O., S. 123

"Von der Grundschule an lernen die Kinder, daß man sich gefälligst 'vertragen' möge und es auch könne, wenn nur jeder wolle. Niemals habe jemand allein schuld, sondern der andere gleichermaßen." (1)

Gerade die bewußte Auseinandersetzung mit Konflikten verhindert ihre Verdrängung und beseitigt damit mögliche Ursachen, die zu Außenseiterpositionen führen können. Die Schüler sollen lernen, skeptisch zu werden gegenüber Gruppen, in denen anscheinend keine Konflikte vorhanden sind. Sie sind immun zu machen gegen die Gruppen innewohnende Gefahr des 'Gruppengeistes' (2), gegen Gruppengefühle, die den einzelnen denk- und kritikunfähig machen.

1) GAMB, Kritische Schule, a.a.O., S. 175

Nach GAMB reichen diese "hausbackenen Rezepte" nicht aus, um für gesellschaftliche Situationen von heute und von morgen zu erziehen.

Vergl. auch die Ausführungen von FROHN zu einer 'Erziehung zum und durch Konflikt'.

FROHN, H.: Kooperation mit den Eltern: Chance für einen demokratischen Unterricht, in: betrifft:erziehung, 5. Jg. 1972, 1, S. 37f

2) Dieses Phänomen des 'Gruppengeistes' hat der amerikanische Sozialpsychologe JANIS bei der Analyse gruppendynamischer Prozesse in Machtzentren festgestellt. Seine Untersuchungsergebnisse aber sind auch für die Schule von Bedeutung. So stellt er u.a. fest:

"Je stärker der Zusammenhalt der Gruppe wird, um so größer wird für den einzelnen der innere Zwang, Einigkeit zu demonstrieren. Die Folge davon ist, daß man allen Vorschlägen des Gruppenleiters oder eines Gruppenmitglieds einen großen Vertrauensvorschuß einräumt."

Und an anderer Stelle heißt es:

"Je stärker Liebenswürdigkeit, gegenseitiger Respekt und Korpsgeist unter den Mitgliedern eines politischen Entscheidungsgremiums ausgeprägt sind, um so größer ist die Gefahr, daß unabhängiges, kritisches Denken durch Gruppengeist ersetzt wird. Die Folgen davon sind irrationale und inhumane Aktionen gegenüber Fremdgruppen."

JANIS, I.L.: Gefahr durch Gruppengeist, in: akut, Heft 4+5, Juni 1972, S. 78

Sie sollen lernen, daß eine zu enge Bindung an eine einzige Gruppe verhindert werden kann, daß bei deren Zerfall neue, bewußte Gruppenbindungen eingegangen werden können (1). Auf einen weiteren wichtigen Tatbestand ist hinzuweisen: Den Schülern ist bewußt zu machen, daß es nicht nur legitim, sondern u.U. auch notwendig ist, sich zeitweilig oder aber für immer aus einer Gruppe zurückzuziehen. Es wird sich erweisen, ob der betreffende Schüler mit neuer Aktivität in seine frühere Gruppe zurückkehrt, sie weiter unterstützt oder ihre Zielsetzungen zu verändern sucht, oder ob er sich nun endgültig von dieser Gruppe lossagt, sich einer anderen anschließt oder aber selbst einen Gruppenprozeß mit anderen Schülern einleitet.

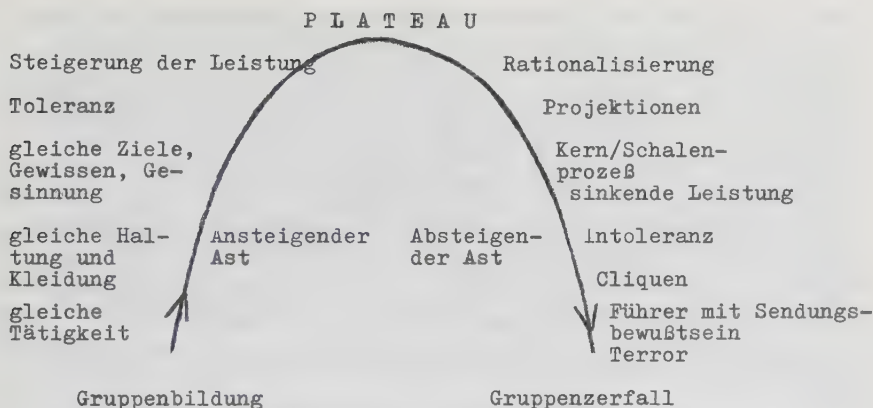
Daß die unabdingbare Voraussetzung dieses Lernprozesses die Möglichkeit ist, ein solches Gruppenverhalten dauernd in der Schule experimentierend zu erproben, ergibt sich von selbst. Um die Vorgänge, die sich während eines Gruppenprozesses abspielen und die möglicherweise zu Außenseitertum führen, zu verdeutlichen, gehen wir von dem idealtypischen Modell eines "Gruppenlebenslaufs" von SEILER aus (2).

Dieses Modell ist, soweit wir feststellen konnten, der bisher einzige Versuch, z.T. widersprüchliche Gruppenphänomene (Toleranz-Intoleranz, steigende-sinkende Leistung, Freiheit in der Gruppe-Terror) nicht nur zu beschreiben, sondern ihre Ursachen zu analysieren.

1) Vergl.

SEILER, K.: Schule als Kinderheimat, Nürnberg 1952, S. 42f

2) SEILER, K.: Beiträge zur Berufsbildung, Veröffentlichung der Industrie- und Handelskammer Nürnberg, Teil 1, Nürnberg 1971, S. 69



SEILER führt nun dazu aus:

"Der aufsteigende Ast bedeutet die positive Phase und bringt nach Angleichung von Tätigkeit, Haltung, Zielen und Gewissen eine Steigerung der Gruppenleistung und im Gefolge auch eine Steigerung der Einzelleistung jedes Gliedes. Selbstvertrauen, Zielsicherheit, Geschicklichkeit, Denkkraft in Richtung der Gruppenziele werden größer; dabei herrscht eine ausgesprochene Toleranz gegen Gruppenmitglieder aber auch gegen Glieder anderer Gruppen.

Nach einem gewissen Zeitablauf werden die Ziele der Gruppe den Gliedern bewußt, die Besonderheiten, die das Leben in der Gruppe nach innen und außen ausmachen, werden klar erfaßt. Das erfolgt in der Zeit der Leistungshöhe der Gruppe, die eine zeitlang durchgehalten wird. Wir nennen diese Phase des Gruppenlebenslaufs Plateau. In dieser Phase entsteht ein rationalisiertes System von Zielen, Haltungen, Idealen, Vorstellungen von Zusammenarbeit, das in ein Überbewußtsein projiziert wird. Schon bald nach dem Plateau und nach der Rationalisierung und Projizierung findet ein Absinken der Gruppenleistung statt und zwar in Bezug auf die Gesamtarbeit als auch auf die Arbeit der Einzelnen in oder außerhalb der Gruppe und schließlich auch in Bezug auf den Gruppenzusammenhalt. An dem Verständnis der Rationalisierung erhebt sich in der Intensität der Mitarbeit ein Kern-Schalenprozeß, d.h. die einen übernehmen die geistige Führung, während die anderen als Mitläufer tätig sind. Aber auch innerhalb der Kernleute erheben sich Auseinandersetzungen um die Deutung und die Auslegung der Formulierungen. Die Mitläuferschaft wird dabei nach Ziel und Willen verunsichert. So sinkt

schon bald nach dem Einsetzen des Kernschalenprozesses die Gesamtleistung der Gruppe und ihre therapeutische Wirksamkeit. Auch wenn ein besonders feinfühligler Führer die Gegensätze noch einmal überbrückt und sich der Mitläuferschaft als Vollzieher der projizierten Gruppenideale mit Sendungsbewußtsein vorstellt, kann es nach verhältnismäßig kurzer Zeit nicht ausbleiben, daß sich die Zersetzung weiterfortsetzt. Intoleranz nach innen den Gruppenmitgliedern gegenüber, die anderer Meinung sind, und dem Ausdruck gruppenfremder Ansichten gegenüber, schließlich steigender, terroristischer Druck können den absinkenden Weitergang nicht aufhalten. Das geht oft bis zur Bekämpfung (bis auf Messer und Gift) der eigenen Gruppenmitglieder, die anderer Meinung sind, und bis zum Cäsarenwahnsinn der "Führer", deren Feingefühl und Suggestibilität die Voraussetzung des vorübergehenden Erfolgs bei der Wiederbelebung des Gruppengeistes war." (1)

An diesem idealtypischen Modell können wir zweierlei verdeutlichen:

1. Außenseitertum wird auf dem 'absteigenden Ast' entstehen, wenn die Plateauphase und damit die Zeit größter Offenheit und Toleranz der Gruppenmitglieder überschritten ist.
2. Der 'Gruppenlebenslauf' müßte nach Erreichen der Plateauphase unterbrochen, bzw. durch neue Gruppenprozesse wieder in die Phase des 'aufsteigenden Astes' gelenkt werden. Dies kann durch Umstrukturierung der Gruppe, durch neue Zielsetzungen u.a. geschehen.

Übertragen wir nun dieses Modell auf die Schulwirklichkeit, dann fällt auf, daß in der Regel die erste Phase, die des 'ansteigenden Astes', nicht oder nur sehr stark verkürzt durchlaufen wird. Gemeinschaftsideologie, mangelnde Sozialerziehung, verstärkte Sozialdressur und vor allem die Funktion der Volksschule für die Gesellschaft, die wir ausführlich darstellten, bewirken, daß die Schüler schon in den ersten Tagen ihres Schülerdaseins mit dem Wir-Bewußtsein, einer Erscheinung der auslaufenden Plateau-Phase, konfrontiert werden.

Der Lehrer als staatlich verordneter 'Führer' legt den Schülern quasi ein "rationalisiertes System von Zielen, Haltungen, Idealen, Vorstellungen von Zusammenarbeit" vor (2), in das die

1) SEILER, Beiträge zur Berufsbildung, Teil I, a.a.O., S. 69f

2) Ebenda, S. 69

Schüler sich nun einzufügen haben.

Dies bedeutet aber nun: Was sonst im 'Gruppenlebenslauf' den Beginn der negativen Phase signalisiert, wird hier als einzig erlaubte Ausgangsbasis für die nun folgenden Gruppenprozesse in der Schule zugrunde gelegt. Es wird deutlich, daß Gruppenprozesse in der Schule stark von außen, vom Lehrer und den 'Bedürfnissen der Schule' her gesteuert werden und die Schüler nur eine sehr begrenzte Möglichkeit eigengesteuerter Aktivität haben. Das herkömmliche Modell der Lehrer-Schüler-Beziehungen, das vom Monopolanspruch des Lehrers auf Führung, Wissen und Entscheidungsbefugnis ausgeht (1), reduziert zudem die Dynamik der Interaktionen und hält die Schüler geradezu in einer Situation "infantiler Abhängigkeit" gefangen (2).

"Die Meinungen, die von den Schülern geäußert werden, haben keine große Bedeutung; sie gewinnen sie erst, wenn sie durch die Beurteilung des Lehrers gestützt werden." (3)

Schüler, die sich den Anforderungen der Schule bedingungslos unterwerfen, werden bald zum inneren Kern gehören, um den sich der Rest der Klasse als 'Schale' gruppiert.

'Führer' dieses inneren Kerns bleibt der Lehrer, und wer zu diesem Kern gehören will, muß sich den Ansprüchen und Erwartungen des Lehrers gegenüber besonders konform verhalten. Intolerantes Verhalten und cliquenmäßiges Abgrenzen gegen einzelne Schüler oder Schülergruppen, die 'anders' sind, werden sich bald einstellen.

Aus den bisherigen Erörterungen wird bereits ersichtlich, daß der Lehrer, um Außenseiterpositionen zu vermeiden bzw. zu beseitigen, den 'aufsteigenden Ast' der Gruppenbildung unterstützen bzw. diesen Prozeß initiieren muß, den 'absteigenden Ast' aber unbedingt zu vermeiden hat. Ohne uns in Hinweisen

1) Vergl. dazu:

FERRY, G.: Der entschleierte Pythagoras, in: Gruppendynamik, 2. Jg. 1971, 3, S. 269

2) Ebenda, S. 269

3) Ebenda, S. 269

über das Ingangsetzen solch eines Gruppenprozesses im einzelnen zu verlieren, fassen wir nur kurz noch einige wichtige Aspekte zusammen. Voraussetzung eines gruppendynamischen Prozesses, den wir mit dem Begriff der Gruppenintegration bezeichnen wollen(1), ist die Gemeinsamkeit einer Aufgabe, die zielgerichtete Tätigkeit, welche die einzelnen Schüler verbindet (2). Die gemeinsame Aufgabe setzt zunächst voraus, daß das aus ihr resultierende Bedürfnis nach Kommunikation befriedigt wird, ein Bedürfnis, das von größter Wichtigkeit ist, da, wie HARTLEY/HARTLEY feststellen, "Kommunikation.. der eigentliche Träger des sozialen Geschehens (ist). Erst durch die Kommunikation wird der Mensch zum sozialen Wesen und kann sich als solches behaupten." (3)

Gemeinsame Aufgabe und zielgerichtete Tätigkeit bedingen weiter ein Höchstmaß an Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung (4). Jede notenmäßige Bewertung der Arbeit hat zunächst zu unterbleiben, um die Schüler vom üblichen Notendruck und der damit verbundenen Angst zu befreien. Die Funktion des Lehrers in einer

1) Vergl. dazu:

HIEBSCH, Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung, a.a.O., S. 131

2) Vergl. ebenda, S. 131

ferner:

SEILER, Beiträge zur Berufsbildung, Teil I, a.a.O., S. 69

3) HARTLEY, E.L./ R.E. HARTLEY: Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin 1955, S. 11

4) Vergl. dazu:

ARVIDSON, S.: Demokratisierung des Schulsystems, in: E. Meyer (Hrsg.): Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York, Heidelberg 1972, S. 65ff u. S. 72

solchen Gruppe muß neu bestimmt werden (1). Sie wird sich wesentlich in der Koordination der einzelnen Gruppenaktivitäten und der Schaffung von Voraussetzungen für Lernprozesse erstrecken. Um vor möglichen Mißverständnissen zu warnen, verweisen wir darauf, daß die Klasse nun keineswegs aus lauter Gruppen bestehen soll. Es ist vielmehr darauf zu achten, daß immer Schüler vorhanden sind, die nicht in Gruppen integriert sind. Diese 'Außen-seiter', deren Position immer wieder von anderen Schülern eingenommen wird, sollen nicht nur daran erinnern, daß die Gruppe nicht die einzige Existenzform schulischen Daseins ist, sondern sie werden auch den Prozeß der Integration und der Desintegration von Gruppen erleichtern und damit letztlich dazu beitragen, daß jeder Schüler bewußt in Gruppen eintritt und sich ebenso bewußt wieder aus ihnen entfernt, ohne dadurch hilflos seiner Umwelt gegenüber zu stehen.

BATTEGAY hat die in diesem Zusammenhang für uns wichtige Feststellung gemacht, daß der Bestand einer Gruppe nicht nur von der Konvergenz der Mitglieder, sondern auch von der abweichenden Meinung einzelner (Außen-seiter) abhängt (2).

"Für den Bestand einer Gruppe ist demnach nicht nur die erwähnte Konvergenz der Mitglieder notwendig, sondern ebensosehr, daß Vereinzelte ihrer Mitwirkenden sich eben dieser Gruppenmeinung nicht anschließen. Eine gesunde Gruppe muß es erlernen, ab-

1) Vergl. dazu:

SJØLUND, A.: Lehrertraining in Gruppendynamik, in: E. Meyer (Hrsg.), Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York, a.a.O., S. 179f

2) BATTEGAY, R.: Der Mensch in der Gruppe I. Sozialpsychologische und dynamische Aspekte, Bern/Stuttgart 1967
Vergl. besonders seine Ausführungen im Abschnitt:
"Tendenz zur Konvergenz der Ansichten und Haltungen", S. 42ff

weichende Meinungen zu ertragen und sich in der Auseinandersetzung mit ihnen zu bewähren." (1)

BRIEDA u.a. konnten für die Schulpraxis ähnliche Erfahrungen machen (2).

Abschließend erscheint es uns an dieser Stelle angebracht, darauf zu verweisen, daß der Fragenkomplex, welche Gruppenstrukturen Außenseiterpositionen verhindern oder fördern bzw. in welchen Gruppen Außenseiter eine positive Funktion ausüben können, noch ungeklärt ist. Hier bedarf es intensiver wissenschaftlicher Forschung (3). Gerade aber weil dieser Komplex noch

-
- 1) BATTEGAY, Der Mensch in der Gruppe I. Sozialpsychologische und dynamische Aspekte, a.a.O., S. 49f

Zum Verhältnis Gruppe:Außenseiter führt BATTEGAY folgendes aus:

"Die Gruppe ihrerseits kann jedoch durch die Anwesenheit eines solchen Außenseiters gewinnen, wenn sich die übrigen Mitglieder mit diesem bzw. dessen Ansichten befassen. Die Gruppe gewinnt damit an Binnenkontakt und Realitätsintensität. Der Nicht-Konvergierende leistet so einen Beitrag zum Zusammenhalt der Gruppe." A.a.O., S. 49

- 2) "Gerade diese nicht in festen Gruppen integrierten Schüler beleben den Gruppenprozeß beträchtlich, sind produktiv, formulieren Widerspruch und entwickeln Kreativität und Initiative."

BRIEDA/FUCHSLOCHER/ROTTNER/STUBENRAUCH, Verhaltenssteuerung - Abweichendes Verhalten, a.a.O., S. 14

- 3) Zweifelsohne gehören zu diesem Fragenkomplex auch die Analyse der Inhalte der Gruppenarbeit, der Art und Weise, wie und von wem Fragestellungen und Zielsetzungen für die Gruppenarbeit erfolgen, und dergl. mehr.
Es wird dabei unumgänglich sein, vor allem die Ergebnisse der soziometrischen und mikrosoziologischen Forschung unter dem oben genannten Fragenkomplex zu analysieren, um auf ihren Aussagen bei künftigen Untersuchungen der Schulwirklichkeit aufzubauen.
Dabei sollen Namen wie R.F. BALES, H. HIEBSCH, P. HOFSTÄTTER, G. ROMANS, J.L. MORENO, T. NEWCOMB für viele stehen.

unerforscht ist, erachten wir es im Rahmen dieser Arbeit für wichtig, wenigstens einige heuristische Anmerkungen zu machen. Unter diesem Aspekt sind teilweise auch die Ausführungen der letzten Seiten zu sehen.

Im folgenden wollen wir kurz einige Gruppenstrukturen skizzieren, die möglicherweise zu Ausstoßungen führen. Wir sind uns dabei bewußt, daß die Beispiele stark überzeichnet sind.

1. Die 'Gruppe auf Kommando'.

Zwangsgemeinschaft wäre eigentlich der treffendere Ausdruck. Es handelt sich hierbei um eine Gruppe, die dadurch entstanden ist, daß der Lehrer willkürlich, auf Kommando hin, einige Schüler zusammenfaßt, ihnen eine eng begrenzte Aufgabenstellung aufzwingt und den Arbeitsverlauf dauernd überwacht. In dieser 'Gruppe' wird es rasch zu Überdrußerlebnissen kommen, in deren Gefolge Ausstoßungen auftreten. Da der Mißmut über die Gruppensituation nicht an ihrem Urheber (Lehrer) ausgelassen werden kann, wird stellvertretend für ihn ein Opfer gesucht.

2. Die 'Gruppe der Diskriminierten'.

Hierunter verstehen wir die vom Lehrer erfolgte Zusammenfassung von Schülern, die im Zuge eines sog. differenzierten Unterrichts von der übrigen Klasse abgesondert werden, da sie in einem oder in mehreren Fächern schlechte Noten aufweisen. Das Bewußtsein, zu den 'Schlechten' zu gehören, wird nicht nur jede sinnvolle Gruppenarbeit behindern und die Interaktionsprozesse belasten, sondern mit großer Wahrscheinlichkeit dazu führen, daß diese Gruppe intensiv nach dem 'allerschlechtesten' Gruppenmitglied sucht, das dann in die Rolle des Sündenbocks gedrängt wird. Die Rangordnung dieser Gruppe spiegelt dann die Gesamtstruktur der Klasse wider.

3. Die 'konkurrierende Leistungsgruppe'.

Sie stellt die andere Seite der Differenzierung dar. Die Mitglieder dieser Gruppe, ausgesucht aufgrund ihrer guten Leistungen, stehen in einer permanenten Wettbewerbssituation sowohl untereinander, als auch gegenüber den anderen Gruppen. Diese Gruppe ist in ständiger Gefahr, in der Leistung von einer anderen Gruppe übertroffen zu werden und damit an Ansehen (die symbolische Belohnung ihrer Leistung) zu verlieren. Ein Gruppenmitglied, das im Leistungskampf nicht mehr mithalten kann, wird ausgestoßen, da es das Gruppenziel ernsthaft gefährdet.

4. Die 'Angstgruppe'.

Ein autoritärer Lehrer und die in unseren Schulen anzutreffenden repressiven Leistungsforderungen können dazu führen, daß die Klasse in ihrer Gesamtheit zu einer Angstgruppe wird. Angst vor dem Lehrer und vor möglichem Leistungsversagen erzeugt eine spannungsreiche, emotional unbefriedigende Situation. Die Suche nach einem Sündenbock erfolgt, um die eigenen Spannungen durch Aggressionen gegenüber diesem Sündenbock wenigstens zeitweise zu mildern.

5. Die 'Führergruppe'.

Alle Interaktionen sind auf eine Person (Lehrer) gerichtet, da diese allein über die soziale Rangstellung des einzelnen Gruppenmitglieds befindet. Durch diese Zentrierung auf einen Führer werden die für das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und für die Bereitschaft zu gemeinsamen Aktivitäten unerläßlichen Voraussetzungen, wie Kommunikation und gegenseitige Anerkennung, gefährdet.

Zum Abschluß dieses Kapitels wollen wir noch zwei Fallbeispiele aus der eigenen Schulpraxis darstellen.

10.4 Fallbeispiele

Vorbemerkung

Während meiner Dienstzeit an einer hessischen Mittelpunktschule in den Jahren 1966-1969 konnte ich in den einzelnen Klassen Außenseitertum unterschiedlicher Ausprägung feststellen. Neben ausgesprochen abgelehnten Schülern, die als Hackobjekt der Klasse und auch der Lehrer dienten, fand ich isolierte, nicht beachtete Schüler, die ein schulisches Randdasein führten. Im folgenden sollen zwei Fälle von Außenseitertum vorgestellt werden, die in den Klassen, in denen ich Klassenlehrer war, vorgekommen sind und die sich aufgrund von Aufzeichnungen leicht rekonstruieren lassen. Dabei sollen die eingeschlagenen Wege zur Änderung ihrer Position im Vordergrund stehen.

Die unternommenen Versuche können dabei letztlich nur anregende Beispiele sein und lassen keinerlei Verallgemeinerungen zu, noch stellen sie irgendwelche 'Rezepte' dar.

Im ersten Fall handelt es sich um einen Schüler der 5. Klasse (Fall Jürgen K.), im zweiten um einen Schüler der 7. Klasse Hauptschule (Fall Wolfgang B.).

Falldarstellung Jürgen K.

Die Klasse - es handelte sich, wie bereits erwähnt, um ein 5. Schuljahr - bestand aus 25 Schülern, 13 Mädchen und 12 Jungen. Die Schüler, die vorher die Grundschule in ihren Heimatdörfern besucht hatten, kamen nun in einer für sie neuen Klasse an einem 'fremden' Ort zusammen.

Aussagen der Schülerkartei:

Der Schülerkartei war zu entnehmen, daß Jürgen K. zweimal das Klassenziel nicht erreicht hatte, nämlich im 2. und im 3. Schuljahr. Unter starken Bedenken war er von der 4. in die 5. Klasse versetzt worden (1). Die Zeugnisnoten von Jürgen K. zeigten eine deutliche Zäsur im 1. Halbjahr des 2. Schuljahres.

Von diesem Zeitpunkt an waren seine Noten in Deutsch schriftlich mangelhaft bis ungenügend, in Rechnen mangelhaft und in den übrigen Fächern befriedigend bis ausreichend.

Unter der Rubrik "Charakterliche Entwicklung" war vermerkt, daß Jürgen K. träge und desinteressiert am schulischen Geschehen sei. Seine Ideen und Antworten wurden als absurd und altklug bezeichnet, sein eigenartiges Wesen (Sonderling!) betont und festgestellt, daß er keinen Kontakt zu anderen Schülern habe.

In diesem Fallbeispiel wird bereits deutlich, daß Jürgen K. schon recht früh in seiner schulischen Laufbahn zum Außenseiter 'stigmatisiert' worden war. In der neu zusammengesetzten Klasse wurde er bald wieder von den übrigen Schülern in diese Position gedrängt.

Das Verhalten von Jürgen K. in den ersten Schulwochen und die Reaktion seiner Umwelt

Jürgen K. war äußerst verstört und ängstlich. Wurde er aufgerufen, um eine Antwort zu geben oder eine Aufgabe an der Tafel zu lösen, so zuckte er automatisch mit den Schultern und sagte stereotyp: "Ich kann es nicht, ich weiß es nicht!"

1) Bei der wiederholten 3. Klasse und der anschließenden 4. Klasse handelte es sich um Kurzschuljahre, die bedingt waren durch die Umstellung des Schuljahrbeginns von Ostern auf den Herbst.

Von sich aus beteiligte er sich nie am Unterricht. Seine schulische Umwelt schien Jürgen K. nicht wahrzunehmen.

Seine körperlichen Bewegungen waren ausgesprochen linkisch und ungeschickt und oft der Anlaß zu Hänseleien seiner Mitschüler. Spott und Hänseleien ertrug er, ohne Arger oder Zeichen der Wut zu zeigen, und es schien, als erwarte er von seiner Umwelt überhaupt kein anderes Verhalten.

Während der Pausen stand Jürgen K. in einer Ecke des Schulhofes und beteiligte sich weder an den Spielen seiner Mitschüler, noch wurde er von diesen dazu aufgefordert.

Von meinen Kollegen wurde ich häufig angesprochen, was ich denn da für einen 'komischen Vogel' in der Klasse habe.

Jürgen K.s Außenseiterposition wird verändert

Zwei Fakten fielen bei der Durchsicht von Jürgens Kartei auf: er war zweimal in der Grundschule sitzengeblieben und die Anmerkungen "altklug", "absurde Antworten", "Sonderling".

Konnte es einen Zusammenhang zwischen seiner Überalterung in der Grundschule und seinen 'absurden' Ideen geben?

Wie sahen überhaupt diese 'absurden' Ideen aus? Elternbesuche und längere Gespräche mit Jürgen außerhalb der Schulzeit ergaben folgendes:

Jürgen war Einzelkind und lebte mit seinen Eltern in einem kleinen, eigenen Häuschen am Rand des Dorfes. Er besaß keinerlei Spielkameraden. In seiner Freizeit beobachtete er Tiere, las Bücher oder saß vor dem Fernseher. Angesprochen auf Schulfächer, die ihn vielleicht interessierten, nannte er Sozialkunde, Erdkunde und Naturkunde. Innerhalb dieser schulischen Fachbereiche besaß er ein erstaunliches Wissen, das auch über die normalerweise zu erwartenden Kenntnisse eines Schülers der 7. Klasse, der er ja hätte sein müssen, hinausging.

Seine 'absurden' Ideen bestanden u.a. darin, daß er im Fernsehen gehörte oder in Büchern gelesene Aussagen über die Entstehung der Welt, über ferne Länder oder politische Ereignisse von sich

gab und weitere Informationen von mir während unserer Gespräche erfragte. Ausgestattet mit diesen Informationen über Jürgen K. ging ich daran, zunächst den formalen Rahmen der Klasse zu ändern. Die herkömmliche Sitzordnung (starrer Block in einer neubauten Schule!) wurde zugunsten einer Hufeisenform aufgelöst (1). Im Unterricht wurde das 'Unterrichtsgespräch' (2) eingeführt; die Schüler lernten dabei zum ersten Mal sich gegenseitig anzusprechen, miteinander zu arbeiten und kritisch die Arbeitsergebnisse und die Unterrichtsinhalte zu betrachten.

-
- 1) Daneben wurden noch andere Sitzanordnungen erprobt und von Fall zu Fall eingesetzt, wenn es die Unterrichtssituation erforderte.
Die ursprünglichen Bedenken des Hausmeisters wurden bald dadurch beseitigt, daß er in dieser Klasse auf dem Boden oder unter den Bänken keine Papierschnitzel oder Brotreste mehr fand.
Ich war mit dem Hausmeister und der Klasse übereingekommen, die geänderte Sitzordnung und die Sauberhaltung des Klassenraums als ein 'Tauschgeschäft' zu betrachten.
Ließ uns der Hausmeister freie Hand, dann sollte er auch weniger Arbeit haben.
Die in der Klasse unterrichtenden Kollegen wurden rechtzeitig von dem 'Sitzexperiment' unterrichtet und gebeten, keinerlei Änderungen im Sinne der alten starren Sitzordnung vorzunehmen.
- 2) In der Schultheorie und -praxis kursieren recht unterschiedliche Vorstellungen zum Thema 'Unterrichtsgespräch', auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.
Bei zahlreichen Hospitationen konnte ich feststellen, daß diese Unterrichtsform häufig verwechselt wurde mit 'Reden um des Redens willen' oder damit, daß die Schüler während des Unterrichts auch mal sprechen durften.
Unter Unterrichtsgespräch und der damit verbundenen Form des Unterrichts soll hier das Zurückdrängen des starren Verlaufs der Unterrichtsphasen: Einstieg/Motivation-Erarbeitung-Vertiefung-Befestigung zugunsten der direkten Auseinandersetzung der Schüler untereinander mit dem Unterrichtsstoff verstanden werden, der auch teilweise von ihnen bestimmt war.
Das direkte Eingreifen des Lehrers, sein Führen und damit Bevormunden tritt zugunsten der Information und Koordination von Schüleraktivitäten zurück.
Ein solcher Unterricht bedarf nicht nur einer sehr langen 'Anlaufzeit' und eines Experimentierstadiums aller Beteiligten (auch des Lehrers), sondern stellt auch erhöhte Anforderungen an den Lehrer hinsichtlich Vorbereitung, Selbstkontrolle (vor allem gegenüber seiner Redebereitschaft) und nötiger Hilfen für die Schüler.

Jürgen K. erhielt in dieser Zeit wiederholt Gelegenheit, zu Unterrichtsstoffen, die eine besonders enge Verbindung zu seinen Interessengebieten hatten, im mündlichen Vortrag sein Wissen beizusteuern. Seine Mitschüler nahmen es mehr oder minder erstaunt zur Kenntnis, ohne daß ein Wandel in ihren Beziehungen zu Jürgen eintrat.

Mit Hilfe eines Soziogramms wurden die Beziehungsstrukturen der Schüler untereinander aufgedeckt und Orientierungshilfen für Partner- und Gruppenarbeit gegeben. Das Soziogramm zeigte deutlich, daß Jürgen K. eine isolierte Position in der Klasse einnahm. Kein Schüler wünschte sich Jürgen zum Partner für schulische Zusammenarbeit oder außerschulische Unternehmungen.

Nach einiger Zeit, als die Unterrichtsgespräche über das Experimentierstadium hinaus waren und die ersten fruchtbaren Ergebnisse brachten, als die Kritikfähigkeit soweit entwickelt war, daß sie über äußere Formalien hinaus sachgerecht Unterrichtsinhalte und Klassenvorgänge durchleuchten konnte, wurde im Fach Sozialkunde die Thematik 'Das Vorurteil' am Beispiel der Gastarbeiter behandelt.

In der darauf folgenden Sozialkundestunde konfrontierte ich die Klasse mit Jürgens Situation.

Warum will keiner von euch mit ihm arbeiten?

Warum ist er immer so allein?

Zwei Argumente kristallisierten sich aus den Antworten immer mehr heraus: "Jürgen ist so ein komischer Junge!" - "Jürgen ist so tappich, so ungeschickt!" und "Jürgen ist doof!" - "In Deutsch und Rechnen hat er die ganzen Jahre immer eine '5'!"⁽¹⁾. Ist Jürgen doof, weil er im Fach Deutsch eine '6' und in Rechnen eine '5' hat?

Neben der vorangegangenen Verdeutlichung der besonderen Situation von Jürgen, seiner isolierten Lage, wurde durch diese gezielte Frage zunächst eine Diskussion und dann auch ein Konflikt ausgelöst. Wie bisher kritiklos übernommene Vorstellung,

¹⁾ Diese Aussage stammte von Mitschülern aus seiner Grundschulzeit.

daß ein Schüler, der in den Fächern Deutsch und Rechnen eine '6' bzw. eine '5' hat, 'doof' sei, geriet ins Wanken. Während der Auseinandersetzung, die diese Frage ausgelöst hatte, wurde von einigen Schülern erwähnt, daß Jürgen in Naturkunde und Erdkunde "neulich Dinge berichtet hatte, die in der ganzen Klasse vorher keiner kannte".

Durch einige Andeutungen erreichte ich, daß die Ergebnisse der Stunde mit dem Thema 'Vorurteil' in die Diskussion einbezogen wurden.

Weitere Einzelheiten können jetzt hier außer Betracht bleiben. Es sei nur festgestellt, daß die Mitschüler bald Verbindungen herstellten zwischen: Vorurteil - Jürgens körperlicher Unbeholfenheit - seinen schlechten Leistungen in den besagten beiden Fächern - ihrer Abneigung - seinem Wissen in Erdkunde und Naturkunde. In den folgenden Schulwochen wurde die tägliche Unterrichtsarbeit verstärkt durch Gruppenarbeit bewältigt, wobei die Themenstellung in den meisten Fällen von den Schülern bestimmt wurde. Jürgen fand zahlreiche Gelegenheiten, seine Kenntnisse auf seinen Interessengebieten in der Schule erfolgreich anzuwenden. Die Mitschüler 'vergaßen' bald, daß er so 'tappich' war. Jürgens Ansehen und damit seine Beliebtheit stiegen, und gleichzeitig konnte sein Anspruchsniveau in den beiden 'gefährlichen' Fächern gehoben werden, so daß er am Ende des Schuljahres zumindest in Rechnen ausreichende Leistungen vorweisen konnte.

Fassen wir noch einmal kurz das Vorgehen in diesem Fall zusammen:

Zunächst erfolgte eine intensive Beschäftigung mit dem 'Fall Jürgen' durch den Lehrer. Kontakt mit dem Elternhaus wurde hergestellt, Exploration und Anamnese folgten.

Im nächsten Schritt wurde die formale Struktur der Klasse verändert, dann wurden neue Unterrichtsformen und Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten angewandt. Das wohlwollende Verständnis der Kollegen wurde durch intensive Unterrichtung über das Vorhaben gesichert.

Nachdem sich die ersten Ergebnisse zeigten und die Klasse fähig zu sein schien, sich mit dem 'Fall Jürgen' auseinanderzusetzen, wurde sie mit dem Außenseitertum von Jürgen gezielt konfrontiert.

Die Problematik des Falles wurde erfaßt, die Konfliktsituation ermöglichte eine erfolgreiche Auseinandersetzung und soziales Lernen, da die Beteiligten mit ihrer Aufgabe nicht überfordert waren.

Die durch die Überwindung der Problematik sich einstellenden Erfolgserlebnisse nicht nur beim unmittelbar Betroffenen, bei Jürgen, sondern auch bei den anderen Schülern (1) wirkten auf ihre Bereitschaft zurück, "Unterricht auch weiterhin mal ganz anders zu machen".

Falldarstellung Wolfgang B.

Die Klasse - ein 7. Schuljahr - bestand aus 16 Mädchen und 14 Jungen. Ein Drittel der Schüler war bereits einmal oder zweimal sitzengeblieben. Wolfgang B. gehörte zur Gruppe derjenigen, die bereits im 9. Schulbesuchsjahr standen, sich also in der Abgangsklasse befanden.

Aussagen der Schülerkartei

Der Schülerkartei war zu entnehmen, daß Wolfgang gern "Dummheiten macht", "launenhaft", "sehr unruhig" und "ohne Ausdauer" sei. Es war ferner vermerkt, daß er kleinere Diebstähle begangen hatte und oft lüge, um etwas zu verheimlichen.

Hinsichtlich der sozioökonomischen Verhältnisse ergab sich, daß die wirtschaftliche Situation gut war, Wolfgang aber oft den ganzen Tag allein und sich selbst überlassen war. Der Vater arbeitete in einem anderen Ort als Buchhalter, die Mutter führte ein kleines Geschäft, der Bruder war Offizier bei der Bundeswehr.

1) Jürgen wurde ermutigt, er hatte Erfolgserlebnisse und sein Selbstbewußtsein stieg. Die Mitschüler aber lernten, nach Ursachen für menschliches Verhalten zu fragen. Sie erkannten, daß die Umwelt des Menschen (hier die Klasse) geändert werden kann. Einer fatalistisch eingestellten Bezogenheit zur Umwelt wird dadurch langsam der Boden entzogen.

Das Verhalten von Wolfgang B. und die Reaktion seiner Umwelt

Wann immer in der Klasse etwas 'los' war, eine Rauferei, allgemeine Unruhe usw., war Wolfgang B. dabei bzw. bezichtigten ihn seine Mitschüler, Anlaß dieses Vorfalles gewesen zu sein. Innerhalb des Lehrerkollegiums hieß es nur: "Das war wieder der B.! Überhaupt, so eine schlechte 7. Klasse hatten wir schon lange nicht mehr! Ein richtiger Sauhaufen!"

Wolfgang versuchte die Aufmerksamkeit der Klasse und des Lehrers sehr häufig dadurch auf sich zu lenken, daß er seine Mitschüler bei der Arbeit störte, sich lauthals über angeblich erlittenes Unrecht beschwerte und keine Hausaufgaben anfertigte bzw. durch viele Ausreden, wie 'keine Zeit gehabt', 'Heft vergessen' usw. diesen Umstand zu vertuschen. Auf Wolfgangs Verhalten reagierte ein großer Teil der Klasse äußerst aggressiv. Besonders einige der Mitschüler, die durch wiederholtes Sitzenbleiben nun in der 'Abschlußklasse' waren, versuchten, Wolfgang nur alles erdenklich Schlechte zuzuschreiben.

Von den Zeugnisnoten der letzten Jahre her gesehen schien die Klasse leistungsschwach zu sein. Sie war, um in der Sprache der Kollegen zu reden, "ein verlorener Haufen, bei dem es sich nicht mehr lohnt".

Wolfgang B.s Außenseiterposition wird verändert

Wolfgang wohnte wie ich am Schulort, so daß wir uns nachmittags oft trafen, wenn wir durch den Ort bummelten. Ich kam mit Wolfgang ins Gespräch, und er wunderte sich anfänglich sehr, daß ich überhaupt außerhalb der Unterrichtszeit mit ihm redete, da er ja 'so einer' sei. In einer Reihe von Gesprächen erfuhr ich u.a. von Wolfgang, daß er schon in den ersten Schuljahren von Frl. H. (einer älteren Lehrerin, die immer die beiden ersten Klassen geführt hatte, als der Ort noch keine Mittelpunktschule besaß) oft in die Ecke gestellt worden war, weil er 'störte'.

Wolfgang fand die Schule äußerst langweilig, vor allem weil "die da (gemeint waren die Lehrer) einen doch für frech und blöd halten".

In diesem Fall erwies sich folgendes Vorgehen als wirkungsvoll: Nach einiger Zeit wurde von mir eine Klassenfahrt vorgeschlagen, die Vorbereitung derselben mit der Begründung abgelehnt, daß ich zu sehr mit anderen Klassen beschäftigt sei (1).

Wolfgang erhielt von mir den Auftrag, sich um die finanzielle Seite der Fahrt zu kümmern (Kostenvoranschläge der Busunternehmer zu besorgen, Einkäufe von Getränken, Fahrtgeld einsammeln). Ich teilte ihm noch zwei weitere Schüler zur Unterstützung zu (2). Auf der gut vorbereiteten und organisierten Fahrt war, wie das auf Ausflügen üblich ist, von der sonst so aggressiven Stimmung wenig zu spüren, alles befand sich in Ausflugstimmung. Wolfgang wurde sogar von einigen Schülern gelobt, weil er so preiswert die Getränke eingekauft hatte. In diesem Zusammenhang teilte ich der Klasse kurz mit, daß es Wolfgang gelungen war, den schon festgesetzten Fahrpreis um 0,50 DM je Schüler beim Busunternehmer herunterzuhandeln.

An einem der folgenden Tage wurde die Klasse von mir nach den Ursachen ihres unterschiedlichen Verhaltens in der Schule und auf dem Ausflug gefragt. Nach ausweichenden und zunächst nichtsagenden Antworten machte ich die Klasse auf ihre besondere Situation aufmerksam:

Einige seien Abgänger, ein Teil schon einmal sitzengeblieben, die Meinung, die von dieser Klasse bei den anderen Kollegen

1) Dieser Vorwand erschien allerdings glaubhaft, da ich durch die Erkrankung eines Kollegen die Parallelklasse 'mitverwaltete'.

2) Bei diesen beiden Schülern handelte es sich ebenfalls um 'Abgänger', die aber im Unterschied zu Wolfgang im sozio-metrischen Test sehr günstige Plätze in der Beliebtheitsrangfolge der Klasse einnahmen. Außerdem hatte ich festgestellt, daß diese beiden im Gegensatz zu den anderen Schülern sich Wolfgang gegenüber nicht aggressiv verhielten.

herrsche. Der letzte Hinweis wurde mit der resignierenden Bemerkung aufgenommen: "Wir wissen ja, daß wir nichts können, man sollte uns das aber nicht dauernd spüren lassen."

An einigen Beispielen verdeutlichte ich der Klasse den Zusammenhang zwischen ihrer empfundenen unbefriedigenden Schulsituation und ihrem Wunsch nach 'Krach machen'. Dabei kamen wir natürlich auch auf Wolfgang zu sprechen, der doch immer störe.

Einige Schüler stellten dabei überraschenderweise fest, daß Wolfgang "eigentlich nicht viel anders ist als wir, nur kriegt der immer die Prügel ab".

Ich erwähnte in diesem Zusammenhang nochmals lobend die Verdienste Wolfgangs um die Klassenfahrt und sein anscheinend gutes organisatorisches Talent.

Während einer der nächsten Stunden stellte ich die Behauptung auf, daß die Klasse genau so viel leisten könne wie jede andere Klasse auch, wahrscheinlich sogar noch mehr, vorausgesetzt, der Unterricht sei interessant genug.

Es wurde nun geplant, mit der noch verbleibenden Schulzeit (vor allem für die Abgänger) etwas anzufangen, was nicht so langweilig sei wie sonst der Unterricht. Zum ersten Mal in ihrer Schulzeit sollten die Schüler selbst den Unterrichtsstoff bestimmen. Wir hatten einige Zeit zu tun, um alle Vorschläge zu prüfen.

Nach Absprache mit den in dieser Klasse unterrichtenden Mitgliedern des Lehrerkollegiums, die sich am geplanten Vorhaben selbst nicht mitbeteiligen wollten, da 'mit denen doch nichts zu machen sei', mein Vorhaben aber neugierig wohlwollend duldeten ("Stoßen Sie sich mal ruhig die Hörner ab, Herr Kollege!") wurde der gesamte Unterricht unter den übergreifenden Aspekten folgender zwei Projekte geplant (1):

-
- 1) Interessanterweise erfolgte dabei gleichzeitig eine Aufgliederung der Klasse. Während die Jungen sich für das Thema Werbung entschieden, war bei den Mädchen das Interesse auf den Berufswunsch hin konzentriert, nachdem eine sehr heftige Auseinandersetzung um die Frage entbrannt war "Brauchen Frauen einen Beruf?"

Projekt 1: Die Werbung - Wahrheit, Lüge oder? (Jungen)

Projekt 2: mein Berufswunsch - Der Beruf der Frau in der Darstellung der illustrierten (Mädchen)

Wolfgang, von mir als Organisator für Projekt 1 vorgeschlagen, wurde in diesem 'Amt' von den anderen Mitschülern akzeptiert. Er selbst wählte sich noch zwei weitere Helfer (1).

Alle drei waren nun intensiv beschäftigt, den einzelnen Arbeitsgruppen die nötigen Informationen und Arbeitsunterlagen zu verschaffen (Preisübersichten über gleiche Produkte, Werbe- und Verpackungsmaterial, Stundenverdienste der einzelnen Berufe usw.). Als ein 'Nebenprodukt' dieses Projekts ergab sich eine starke Nachfrage nach Wiederholung bestimmter Rechentechniken, wie Dreisatz und Prozentrechnung, die für Preisvergleiche und Gewinnberechnungen benötigt wurden. Auch tauchte der Wunsch auf, "so Übersichten zu machen wie in der Zeitung".

Der betreffende Mathematiklehrer war sichtlich überrascht, daß plötzlich ein so großes Interesse für sein Fach bestand, und arbeitete bald gern mit dieser Klasse, die anscheinend doch 'nicht so ganz unbegabt' war. In den einzelnen Arbeitsgruppen wurden überraschend gute Ergebnisse erzielt. Zusammenhänge zwischen Arbeitslohn - Konsum - Werbung - Gewinn der Unternehmen wurden erkannt und den anderen Mitschülern verdeutlicht. Die weiteren Ergebnisse dieses Unterrichtsversuchs ersparen wir uns. Von Bedeutung war, daß Wolfgang im weiteren Verlauf des Schuljahres immer mehr aus seiner Außenseiterposition als 'Prügelknabe' befreit wurde und daß in der Klasse selbst kein weiterer Schüler in eine solche Rolle gedrängt wurde.

1) Es handelte sich hierbei um die beiden Mitschüler, die ich Wolfgang bei der Organisation der Klassenfahrt zugeteilt hatte. Durch ihre gemeinsame Tätigkeit war hier ein Gruppenprozeß eingeleitet worden, der nun an Intensität zunahm und Wolfgang immer mehr aus seiner früheren Position als 'Prügelknabe' löste.

Die Schüler hatten begriffen, daß das Verhalten eines Menschen weitgehend von den Reaktionen seiner Umwelt abhing, und erkannt, daß ihre eigene Angst und Unsicherheit zur Suche nach einem 'Prügelknaben' geführt hatte.

11 Zusammenfassung

Innerhalb der Pädagogik wurde das Außenseitertum bisher entweder mit Schweigen übergangen oder aber mehr oder minder fatalistisch hingenommen.

Für diese fatalistische Hinnahme sind wesentlich die bisherigen Forschungsansätze verantwortlich zu machen, die, in der Regel von einer individual- oder sozialpsychologischen Fragestellung ausgehend, zu dem Ergebnis kamen, daß die Ursachen des Außenseitertums individual- und sozialpsychologisch begründet seien. Der Außenseiter in Gestalt des Sündenbocks oder des völlig unbeachteten Schülers blieb so für die Pädagogik eine Gegebenheit, der man allenfalls mit individualpädagogischen und individualpsychologischen Maßnahmen beizukommen glaubte; von der Wirkung solcher Maßnahmen jedoch war man auch nicht recht überzeugt.

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, die bisher relative Ergebnislosigkeit der Forschungsansätze aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie dadurch zu überwinden, daß die Schule selbst als ein differenzierter Komplex möglicher Bedingungen und Ursachen schulischen Außenseitertums untersucht wurde.

Nach einer kritischen Bestandsaufnahme der bisherigen Forschungsergebnisse wurde zunächst die Funktion der Volksschule für diese Gesellschaft analysiert. Dabei ergab sich, daß ihr vor allem die Aufgabe zufällt (nach ihrer Selektionsfunktion, die wesentlich auf die Zeit der ersten 4 Grundschuljahre begrenzt ist), die Schüler auf ihr späteres Dasein als Lohnabhängige in einer hierarchisch strukturierten Gesellschaft vorzubereiten.

innerhalb der für diese Aufgabe notwendigen Disziplinierungsmittel nimmt der Außenseiter eine sehr wichtige Stellung ein. Er ist das jederzeit abrufbare Demonstrationsobjekt für die Folgen schulischer Unbotmäßigkeit und läßt die Schüler bereits ahnen, was ihnen bei einer möglichen gesellschaftlichen Unbotmäßigkeit drohen könnte.

Diese ersten Ergebnisse präzisierten den eingangs gestellten Frageansatz, ob die Volksschule für die Entstehung und Erhaltung von Außenseiterpositionen verantwortlich gemacht werden darf, dahingehend, daß nun von der Frage ausgegangen wurde, durch welche Gegebenheiten in der Volksschule möglicherweise Außenseiter entstehen müssen.

Da der Schüler, der mit 6 Jahren in die Schule eintritt, schon eine individuelle Lebensgeschichte hinter sich hat, war es zunächst nötig, ausgehend von den in früheren Forschungen angewandten individual- und sozialpsychologischen Frageansätzen zu prüfen, ob im familialen Sozialisationsprozeß Dispositionen für späteres schulisches Außenseitertum festgestellt werden können. Ein solcher Nachweis war für die familiäre Sozialisation generell nicht zu erbringen, konnte aber für pathogene Sozialisationsbedingungen bis zu einem gewissen Grad nachgewiesen werden. Hier kann sowohl eine Präformierung für späteres Außenseitertum als auch bereits eine Ausformung zum Außenseiter festgestellt werden, die in der Schule beibehalten wird.

Dagegen konnte eine andere, äußerst wichtige Feststellung gemacht werden:

Durch die Maßnahmen der familialen Sozialisation wird, trotz ihres schichtspezifischen Unterschiedes, sowohl bei Kindern der Unterschicht als auch bei denen aus der Mittelschicht eine Bereitschaft zur Diskriminierung bewirkt, die u.E. eine notwendige Voraussetzung für die 'Anerkennung' des Außenseiters in der Schule darstellt. Diese Bereitschaft zur Diskriminierung muß nun aber nicht zwangsläufig manifest werden. Sie wird es aber in der Schule, bedingt durch die dort vorherrschende Gemeinschaftsideologie, verbunden mit einer mangelnden Sozialerziehung,

und durch die totale Ausrichtung auf einen - aus der Gesellschaft übernommenen - höchst fragwürdigen Leistungsbegriff.

Dadurch, daß die Schule soziale Auseinandersetzungen und damit auch soziale Lernprozesse in ihrem Bereich nicht zuläßt (wesentlich eine Folge der Gemeinschaftsideologie), sondern auf die außerschulische Ebene verweist, werden Außenseitertum begünstigende Verhaltensweisen, die im primären Sozialisationsprozeß erworben wurden, nicht korrigiert.

Im weiteren Verlauf der Arbeit stellten wir fest, daß nicht nur der bereits erwähnte zweifelhafte Leistungsbegriff und seine Folgen in der Schule zwangsläufig Außenseitertum verursachen und stabilisieren, sondern daß darüber hinaus in der Person des Lehrers zahlreiche Außenseitertum verursachende Faktoren feststellbar sind.

Nicht nur der Lehrer selbst, sondern auch die Struktur der Schule, die den Gesetzmäßigkeiten einer bürokratischen Großorganisation unterworfen wurde, muß als Ursachenfaktor für Außenseitertum angesehen werden.

Als Fazit der Arbeit ergab sich, daß die in der Einleitung gestellte provozierende Frage, ob die Volksschule angeklagt werden darf, entscheidend an der Entstehung und Erhaltung von Außenseitertum beteiligt zu sein, entschieden bejaht werden muß.

Es erschien dem Verfasser unbedingt notwendig, zumal er selbst jahrelang im Volksschuldienst tätig war, in einem abschließenden Teil einige pädagogische Folgerungen zu ziehen und diese durch zwei Fallbeispiele abzurunden. Der Verfasser ist sich dabei bewußt, daß er hier nur erste, bescheidene Ansätze für die pädagogische Praxis aufzeigen konnte, ist aber vermessen genug zu hoffen, daß diese Arbeit mit dazu beiträgt, daß künftig das Außenseitertum in der Volksschule nicht mehr fatalistisch hingenommen wird und daß durch diese Arbeit auch ein Anreiz zu weiteren pädagogischen Forschungen geschaffen wurde.

Literaturverzeichnis

1. ACHINGER, Gertrud:
Wer wird heute Lehrer? in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 17 (1965), S. 227 - 239
2. ADORNO, Theodor W.:
Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie, Frankfurt/M. 1964
3. AIBAUER, Rosa Barbara:
Die Lehrerpersönlichkeit in der Vorstellung des Schülers, Regensburg 1954
4. ALLPORT, Gordon W.:
Persönlichkeit. Struktur, Entwicklung und Erfassung der menschlichen Eigenart, 2. Aufl. Meisenheim/Glan o.J. (Titel der Originalausgabe: Personality, a psychological interpretation, New York 1937)
5. ALLPORT, Gordon W.:
Die Natur des Vorurteils, Köln 1971
6. ALTVATER, Elmar/Freerk HUISKEN (Hrsg.):
Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971
7. ANGER, Hans:
Theorienbildung und Modelldenken in der Kleingruppenforschung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1962, S. 4 - 18
8. ARVIDSON, Stellan:
Demokratisierung des Schulsystems, in: Ernst Meyer(Hrsg.), Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York, Heidelberg 1972, S. 55 - 85
9. ATTESLANDER, Peter:
Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1969
10. AUBIN, Hermann/Wolfgang ZORN (Hrsg.):
Handbuch der Deutschen Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Bd. 1, Stuttgart 1971

11. BACHMAIR, Benno:
Selbstbild und Fremdbild von Volksschullehrern.
Diss. phil. Erlangen-Nürnberg 1969
12. BACIA, Hubert:
Erziehungs- und Bildungsprozesse. Zur autoritären
Disposition der Bevölkerung, in: Gert Schäfer/Carl
Nedelmann, Der CDU-Staat. Studien zur Verfassungs-
wirklichkeit der Bundesrepublik, München 1967,
S. 289 - 314
13. BAEUMLER, Alfred:
Bildung und Gemeinschaft, Berlin 1942
14. BÄRSCH, Walter:
Die Lehrerpersönlichkeit im Schülerkonflikt, in:
Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.), Theorie und Praxis der
Schulpsychologie, Bd. III, Schulkonflikt und Schüler-
hilfe, Weinheim 1965, S. 357 - 383
15. BASTINE, Reiner:
Gruppenführung, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7,
2. Hbbd., Sozialpsychologie (Forschungsbereiche),
hrsg. v. C.F.Graumann, Göttingen 1972, S. 1654 - 1709
16. BATESON, Gregory/Don D. JACKSON/Jay HALEY/John H.
WEAKLAND/Lyman C. WYNNE u.a.:
Schizophrenie und Familie, Frankfurt/M. 1969
17. BATESON, Gregory/Don D. JACKSON/Jay HALEY/John W.
WEAKLAND:
Auf dem Weg zu einer Schizophrenie-Theorie, in:
Bateson/Jackson/Haley/Weakland/Wynne u.a., Schizophrenie
und Familie, Frankfurt/M. 1969, S. 11 - 43
18. BATTEGAY, Raymond:
Der Mensch in der Gruppe I. Sozialpsychologische und
dynamische Aspekte, Bern/Stuttgart 1967
19. BAUMANN, H.L./H. GROSSMANN:
Deformierte Gesellschaft? Soziologie der Bundesrepublik,
Reinbek 1969

20. BECK, Johannes:
Demokratische Schulreform in der Klassengesellschaft?
in: Johannes Beck, Manfred Clemen, Franz Heinisch u.a.,
Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die
Soziologie der Erziehung, München 1970, S. 90 - 123
21. BECKER, Egon/Sebastian HERKOMMER/Joachim BERGMANN:
Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung
der politischen Bildung in den Schulen, Schwalbach bei
Frankfurt/M. 1967
22. BECKER, Hellmut:
Kulturpolitik und Schule, Stuttgart 1956
23. BECKER, Hellmut:
Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik,
Freiburg i. Br. 1962
24. BEHRENDT, Richard F.:
Rückstände der Schule, in: Manfred Brauneiser (Hrsg.),
Attacken auf die Pädagogische Provinz, Stuttgart 1970,
S. 9 - 18
25. BENZE, Rudolf:
Erziehung im Großdeutschen Reich, Frankfurt/M. 1943³
(1939)
26. BERGJOHANN, Eberhard/Clemens GEIßLER:
Bevölkerungsentwicklung und Schulbesuch, Hannover 1966
27. BERGLER, Reinhold/Bernd SIX:
Stereotype und Vorurteile, in: Handbuch der Psychologie,
Bd. 7, 2. Hbbd., Sozialpsychologie (Forschungsbereiche),
hrsg. v. C.F.Graumann, Göttingen 1972, S. 1371 - 1432
28. BERNA, Jacques:
Erziehungsschwierigkeiten und ihre Überwindung, Bern 1954
29. BERNARD, Jessi:
The neighbourhood behavior of school children in
relation to age and socioeconomic status, in: American
Sociological Review, 4 (1939), S. 652 - 662
30. BERNDT, H.:
Zur Soziogenese psychiatrischer Erkrankungen, in:
Soziale Welt, 19 (1968) 1, S. 22 - 46

31. BERNFELD, Siegfried:
Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Vorwort zur 2. Aufl., in: Siegfried Bernfeld, Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse, Ausgew. Schriften, Bd. II, hrsg. von L.v. Werder/R. Wolff, Frankfurt/M. 1970³
32. BERNSTEIN, Basil:
Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. Mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 52 - 79
33. BERNSTEIN, Basil:
Der Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung, in: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der b:e Redaktion, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 21 - 36
34. BESTIMMUNGEN über Erziehung und Unterricht in der Hauptschule. Runderlaß vom 9.3.1942 des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Berlin 1942
35. BIBLIOGRAPHIE zur Pädagogischen Psychologie und zur Psychologie der Fehlentwicklungen. Zeitschriftennachweis 1947 - 1967, Bd. 4 der Reihe A. Zusammengestellt und bearb. von Heiner Schmidt u. Franz Josef Lützenkirchen, Weinheim/Berlin/Basel 1969
36. BICHSEL, Peter:
Die Volksschule - ein Geschäft ohne Partner, in: betrifft:erziehung, 3 (1970) 6, S. 34 - 35
37. BIDDLE, Bruce J./Edwin J. THOMAS (Hrsg.):
Role Theory. Concepts and Research, New York 1966
38. BILDUNGSPLAN für die Volksschulen in Baden-Württemberg. Erstes bis achtes Schuljahr, 1958, hrsg. v. Kultusministerium Baden-Württemberg
39. BILDUNGSPLÄNE der allgemeinbildenden Schulen im Lande Hessen (Erlaß vom 28.2.1956), in: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule und Schulverwaltung in Hessen, hrsg. v. P. Seipp/E. Fritzsche, Ordner 2, III A II

40. BILDUNGSPLAN für die Volksschulen in Baden-Württemberg,
in: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften
für Schule und Schulverwaltung, hrsg. von Paul Seipp/
Herbert Hochstetter, Ordner 2, III B I
41. BILLERBECK, U./Karla FOHRBECK/H. HERRMANN/Renate ZAHAR:
Schulbuchstudie, Institut für Sozialforschung,
Frankfurt/M. 1970
42. BITTNER, Günther:
Zur Familiensituation von Außenseiter-Kindern, in:
Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie,
Göttingen, 13 (1964), S. 12 - 15
43. BLACKHAM, Garth J.:
Der auffällige Schüler, Weinheim/Berlin/Basel 1971
44. BLEUEL, Hans Peter:
Kinder in Deutschland, München 1971
45. BLOOM, Benjamin S.:
Alle Schüler schaffen es, in: betrifft:erziehung,
3 (1970) 11, S. 15 - 27
46. BOESCH, Ernst Eduard/E.E. DAVIS/H.C. KELMAN/A. MITSCHERLICH/
H. TAJFEL/M.M. TUMIN u.a.:
Vorurteile - Ihre Erforschung und ihre Bekämpfung,
Bd. 3 der Reihe Politische Psychologie, Frankfurt/M. 1964
47. BOLTE, Karl Martin:
Sozialer Aufstieg und Abstieg. Eine Untersuchung über
Berufsprestige und Berufsmobilität, Stuttgart 1959
48. BOLTE, Karl Martin/Dieter KAPPE/Friedhelm NEIDHARDT:
Soziale Schichtung der Bundesrepublik Deutschland,
in: Karl Martin Bolte, Deutsche Gesellschaft im Wandel,
Opladen 1966, S. 233 - 351
49. BOLLNOW, Otto Friedrich:
Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1959
50. BONNEY, M.E.:
Relationship between social succes, family size,
socioeconomic home background, and intelligence among
school children in grades III to V, in: Sociometry,
7 (1944), S. 26 - 39

51. BOWEN, Murray:
Die Familie als Bezugsrahmen für die Schizophrenie-
erforschung, in: Bateson/Jackson/Laing/Lidz/Wynne u.a.,
Schizophrenie und Familie, Frankfurt/M. 1969,
S. 181 - 220
52. BRANDNER, Victoria:
Dynamik und Ineinanderwirken von Einstellungen, in:
Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie,
7 (1960), S. 663 - 680
53. BRECHSTEIN, Eike:
Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und
Schule, Freiburg/Brsg. 1971 (Selbstverlag)
54. BRIEDA, Volkhard/Brigitte FUCHSLOCHER/Sebastian ROTTNER/
Herbert STUBENRAUCH:
Verhaltenssteuerung - Abweichendes Verhalten. Beispiel
einer Unterrichtseinheit im Gesellschaftslehreunter-
richt eines 8. Schuljahres der integrierten Gesamt-
schule (Ernst-Reuter-Schule) in Frankfurt/M.,
Offenbach 1972
55. BROCHER, Tobias:
Schule ohne Sozialerziehung, in: Neue Sammlung,
7 (1967), S. 429 - 435
56. BRONFENBRENNER, Uri:
Wandel der amerikanischen Kindererziehung, in:
L.v. Friedeburg (Hrsg.), Jugend in der modernen
Gesellschaft, Köln/Berlin 1965, S. 321 - 334
57. BRÜCKMANN, Walter:
Unsere Kinder in ihrer Hand - die Lehrer, Frankfurt/M.
1966
58. BÜHL, Walter Ludwig:
Schule und gesellschaftlicher Wandel, Stuttgart 1968
59. CAESAR, Beatrice:
Autorität in der Familie, Reinbek bei Hamburg 1972
60. CAPPEL, Walter:
Das Kind in der Schulklasse, Weinheim 1963

61. CARUSO, Igor A.:
Soziale Aspekte der Psychoanalyse, Reinbek bei Hamburg,
1972
62. CASELMANN, Christian:
Wesensformen des Lehrers, Stuttgart 1949
63. CLAESSENS, Dieter/Arno KLÖNNE/Armin TSCHOEPE:
Sozialkunde in der Bundesrepublik Deutschland, 4. überarb.
Aufl. 1965, Düsseldorf/Köln
64. CLAESSENS, Dieter:
Rolle und Macht, München 1968
65. COMBE, Arno:
Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraus-
setzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins,
München 1971
66. CORRELL, Werner:
Lernstörungen beim Schulkind, 2. neubearb. u. erw. Aufl.,
Donauwörth 1964
67. CORRELL, Werner:
Zum pädagogisch-psychologischen Problem des abgelehnten
Schulkindes, in: Psychologische Beiträge, 8 (1965),
S. 206 - 221
68. CORRELL, Werner:
Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation,
Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1969
69. CRANACH, Mario v./Hans-Georg FRENZ:
Systematische Beobachtung, in: Handbuch der Psychologie,
Bd. 7, 1. Hbbd., Sozialpsychologie. Theorien und
Methoden, Göttingen 1969, S. 269 - 331
70. DAHRENDORF, Ralf:
Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung
und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, Köln/
Opladen 1960
71. DAHRENDORF, Ralf:
Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse
der Gegenwart, München 1961
72. DAHRENDORF, Ralf:
Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965

73. DICKOPP, Karl-Heinz:
Systemanalyse nationalsozialistischer Erziehung.
Kontinuität oder Abschied, Ratingen/Wuppertal/
Kastellaun 1971
74. DIECKMANN, Johannes/Wolfgang ROYL:
Der marginale Schüler. Soziale Randständigkeit als
Verhaltensvariable, in: Die Deutsche Schule,
64 (1972) 4, S. 213 - 227 u. 5, S. 289 - 302 (Fort-
setzung)
75. DINKMEYER, Don/Rudolf DREIKURS:
Ermutigung als Lernhilfe, Stuttgart 1970
76. DOLCH, Josef:
Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 4. verb.
Aufl., München 1963
77. DOMINIK, Christine/Wolfgang DOMINIK/Norbert DÖRK/
Hannelore ENGELHARD/Sabine HARNITZ/Margret LAHME-IWAND/
Winfried LAHME/Liesel RÖHNERT:
Analyse des Postulats der Chancengleichheit im Bereich
Grundschule-Sonderschule, in: H. Abels (Hrsg.),
Sozialisation in der Schule, Kettwig/Ruhr 1971,
S. 267 - 323
78. DONAT, Helmut:
Persönlichkeitsbeurteilung, München 1970²
79. DORSCH, Friedrich:
Psychologisches Wörterbuch, 7. umgearb. u. erw. Aufl.,
Hamburg/Bern 1963
80. DÖRING, Klaus W.:
Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Weinheim/Berlin/
Basel 1970
81. DÖRING, Woldemar Oskar:
Psychologie der Schulklasse. Eine empirische Unter-
suchung, Osterwieck am Harz 1927
82. DREVER, James/Werner D. FRÖHLICH:
dtv-Wörterbuch zur Psychologie, München 1968

83. DREIKURS, Rudolf:
Psychologie im Klassenzimmer, Stuttgart 1967
84. DURKHEIM, Emile:
Die Regeln der soziologischen Methode. In neuer Übersetzung herausgegeben und eingeleitet von R. König, Neuwied 1961
85. DÜCK, Johannes:
Nochmals zur Beeinflussung der Schüler, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 13 (1912), S. 214 - 218
86. ECKHARDT, Karl:
Die Grundschule, in: Herman Nohl/Ludwig Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik in 5 Bänden, Bd. IV, Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928, S. 91 - 104
87. ECKSTEIN, Ludwig:
Die andern erziehen mit, Stuttgart 1963
88. EELLS, Walter Croxby:
Reliability of repeated grading of essay type examinations, in: The Journal of Educational Psychology, 21 (1930), S. 48 - 52
89. ELLWEIN, Thomas:
Die verwaltete Schule, in: Das Argument, 1964, Heft 31
90. EMPFEHLUNGEN und GUTACHTEN des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 1, Stuttgart 1962³
91. ENGELHARDT, Rudolf:
Politisch bilden - aber wie? Essen 1964
92. ENGELMAYER, Otto:
Schulkinder unter sich. Das Soziogramm in der modernen Schule. Pädagogische Studienhilfen Nr. 6, München 1952
93. EVANS, Kathleen Marianne:
Sociometry and education, London 1962
94. EVERS, Carl-Heinz/Hans Norbert BURKERT/Dieter KREFT/
Hans-Günter ROLFF:
Versäumen unsere Schulen die Zukunft? Düsseldorf/Wien 1971

95. FELDMAN, Wulff:
Sozialtherapie. Gruppendynamische Prozesse in Familien und Institutionen, Essen 1970
96. FEND, Helmut:
Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung, Weinheim/Berlin/Basel 1969
97. FERRY, G.:
Der entschleierte Pythagoras, in: Gruppendynamik, 2 (1971) 3, S. 268 - 283
98. FINKELSTEIN, B.A.:
Die Psychologie der isolierten Gruppe, in: Schweizer Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen, Bern 1948, Bd. VII, S. 46 - 63
99. FISCHER, Aloys:
Über die Faulheit - eine psychologische Analyse, in: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 13 (1912) S. 507 - 516 und S. 545 - 561, (Fortsetzung)
100. FISCHER, Wolfgang:
Zur systematischen Problematik des Verhältnisses von Schule und Leistung, in: Wolfgang Fischer, Schule und Kritische Pädagogik, Heidelberg 1972, S. 16 - 42
101. FITTKAU, Bernd:
Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern, in: Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, 1969, Bd.I, Heft 2, S. 77 - 92
102. FLITNER, Andreas:
Das Schulzeugnis im Lichte neuerer Untersuchungen, in: Zeitschrift für Pädagogik, 12 (1966), S. 511 - 538
103. FLITNER, Wilhelm:
Theorie des pädagogischen Weges und Methodenlehre, in: Herman Nohl/Ludwig Pallat, Handbuch der Pädagogik in 5 Bänden, Bd.III, Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre, Langensalza 1930, S. 59 - 118
104. FLITNER, Wilhelm:
Die vier Quellen des Volksschulgedankens, Stuttgart 1954³ (1941)

105. FLITNER, Wilhelm:
Allgemeine Pädagogik, 5.Aufl. Stuttgart o.J.
106. FLOUD, Jean:
Die Schule als selektive Institution, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 40 - 51
107. FOHRBECK, Karla/Andreas J. WIESAND/Renate ZAHAR:
Heile Welt und Dritte Welt. Medien und politischer Unterricht I Schulbuchanalyse, Opladen 1971²
108. FRAENKEL, Ernst/Karl Dietrich BRACHER (Hrsg.):
Fischer-Lexikon Staat und Politik, Frankfurt/M. 226.-250. Tausend 1966, veröffentlicht 1957
109. FROESE, Leonhard:
Deutsche Schulgesetzgebung, Weinheim/Berlin o.J. (1952)
110. FROHN, H.:
Kooperation mit den Eltern: Chance für einen demokratischen Unterricht, in: betrifft:erziehung, 5 (1972) 1, S. 36 - 39
111. FROMMBERGER, Herbert:
Das Sitzenbleiberproblem, Dortmund 1955
112. FURCK, Carl-Ludwig:
Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim/Bergstr. 1961
113. FÜHR, Christoph:
Zur Schulpolitik der Weimarer Republik, Weinheim 1972² (1970)
114. FÜRST, Gerhard:
Konzentration der Betriebe und Unternehmen, in: Die Konzentration in der Wirtschaft, hrsg. v. Helmut Arndt, Berlin 1960, Bd.I, S. 71 - 177
115. FÜRSTENAU, Peter:
Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen, in: Walther Zifreund (Hrsg.), Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien, München 1968, S. 30 - 46

116. GAMM, Hans-Jochen:
Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 1970
117. GAMM, Hans-Jochen:
Der soziale Raum der Schule, in: Manfred Brauneiser (Hrsg.), Attacken auf die Pädagogische Provinz, Stuttgart 1970, S. 87 - 95
118. GAMM, Hans-Jochen:
Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik, München 1972
119. GAHLINGS, Ilse/Elle MOERING:
Die Volksschullehrerin. Sozialgeschichte und Gegenwarts-lage. Beiträge zur Soziologie des Bildungswesens, hrsg. von E. Lemberg, Bd. 2, Heidelberg 1961
120. GAUDIG, Hugo:
Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 2 Bde. Leipzig 1917, Bd. I
121. GESCHICHTE der ERZIEHUNG, hrsg. von Karl-Heinz Günther, Franz Hofmann u.a., Berlin 1966⁹
122. GOFFMANN, Erving:
Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt/M. 1969
123. GOOD, Carter Victor (Ed.):
Dictionary of education, New York 1959²
124. GORDON, C. Wayne:
Die Schulklasse als ein soziales System, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 131 - 160
125. GOTTSCHALCH, Wilfried/Marina NEUMANN-SCHÖNWETTER/Gunther SOUKUP:
Sozialisationsforschung. Materialien, Probleme, Kritik, Frankfurt/M. 1971
126. GRAUER, Gustaf:
Leitbilder und Erziehungspraktiken, in: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der b:e Redaktion, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 37 - 58

127. GRAUMANN, Carl Friedrich:
Interaktion und Kommunikation, in: Handbuch der Psychologie, 7.Bd., 2. Hbbd., Sozialpsychologie (Forschungsbereiche), hrsg. v. Carl Friedrich Graumann, Göttingen 1972, S. 1109 - 1262
128. GRIMM, Susann:
Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966
129. GRONLUND, Norman E.:
Sociometry in the class-room, New York 1959
130. GROOTHOFF, Hermann (Hrsg.):
Fischer-Lexikon Pädagogik, Frankfurt/M. 1964
131. GUILFORD, J.P.:
Persönlichkeit, Weinheim/Bergstr. 1964
132. GUTACHTEN zur POLITISCHEN BILDUNG und ERZIEHUNG des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 22.1.1955, Stuttgart 1962, 3. Nachdruck
133. HABERMAS, Jürgen/Ludwig v. FRIEDEBURG/Christoph OEHLER/
Friedrich WELTZ:
Student und Politik, Neuwied 1961
134. HABERMAS, Jürgen:
Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', in: Jürgen Habermas, Technik und Wissenschaft als 'Ideologie', Frankfurt/M. 1969³, S. 48 - 103
135. HÄBERLIN, Annemarie:
Der Ungehorsam. Seine Erscheinungsweisen, seine Ursachen und seine Behandlungsmöglichkeiten, Bern o.J. (1953)
136. HAENSCH, Dietrich:
Repressive Familienpolitik. Sexualunterdrückung als Mittel der Politik, Reinbek bei Hamburg 1969
137. HAHNE, Heinrich:
Als Lehrer heute, Düsseldorf 1963
138. HAIKER, F.:
Aussehen und Beliebtheitsgrad in der Volksschule, in: Psychologische Rundschau, 1 (1949/50), S. 285 - 290

139. HANDBUCH für LEHRER (3 Bde.), Hrsg. Walter Horney/
Paul Merkel/Friedrich Wolff, Gütersloh 1960ff
140. HANDBUCH der SOZIALERZIEHUNG in 3 Bänden, Hrsg.
Ernst Bornemann/D. Gustav v. Mann-Tiechler,
Freiburg i. Br. 1963f
141. HANSER, Hermann:
Das Ende der Schülermitverantwortung, in:
Demokratisierung der Schule, Bd. III der Reihe
paideia Erziehung und Bildung heute, hrsg. von
Christopher Dannemann/Lutz M. Reichardt/Hans Julius
Schoeps, Villingen 1969, S. 70 - 105
142. HARTLEY, Eugene L./Ruth E. HARTLEY:
Die Grundlagen der Sozialpsychologie, Berlin 1955
143. HASEMANN, Klaus:
Verhaltensbeobachtung, in: Handbuch der Psychologie,
Bd. 6. Psychologische Diagnostik, Göttingen 1964,
S. 807 - 836
144. HAVIGHURST, Robert James/Bernice L. NEUGARTEN:
Society and Education, Boston 1957
145. HEBER, Rick F.:
The relation of intelligence and physical maturity
to social status of children, in: The Journal of
Educational Psychology, 47 (1956), S. 158 - 162
146. HECKEL, Hans:
Die pädagogische Freiheit in der Sicht des Schulrechts,
in: H. Heckel/E. Lemberg u.a. (Hrsg.), Pädagogische
Forschung und pädagogische Praxis, Heidelberg 1958
147. HECKEL, Hans/Paul SEIPP:
Schulrechtskunde. 3. neubearb. Aufl., Neuwied/Berlin
1965
148. HECKEL, Hans:
Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts
auf die Zielsetzung und den Erfolg in der Bildungs-
politik, Neuwied/Berlin 1967
149. HEHLMANN, Wilhelm:
Wörterbuch der Pädagogik, 7. neubearb. Aufl.,
Stuttgart 1964

150. HELLPACH, Willy:
Sozialpsychologie, Stuttgart 1951³
151. HENNINGSSEN, Jürgen:
Peter stört. Analyse einer pädagogischen Situation,
in: Die Deutsche Schule, 56 (1964), S. 617 - 632
152. HENTIG, Hartmut v.:
Der Beruf des Lehrers, in: Neue Sammlung, 3 (1963),
S. 216 - 235
153. HENTIG, Hartmut v.:
Die Schule im Regelkreis. Ein neues Modell für die
Probleme der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1965
154. HENTIG, Hartmut v.:
Versuch einer Einführung, in: Neue Sammlung, 7 (1967),
S. 382 - 390
155. HENTIG, Hartmut v.:
Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen
der Gesamtschule in der Industriegesellschaft,
Stuttgart 1968
156. HENTIG, Hartmut v.:
Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer
Pädagogik der Selbstbestimmung, Stuttgart 1969
157. HENTIG, Hartmut v.:
Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart/
München 1971
158. HERRMANN, Theo (Hrsg.):
Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966
159. HERZOG, Edgar:
Persönlichkeitsprobleme des Lehrers in der Erziehung,
München 1952
160. HESS, Franz/Fritz LATSCHA/Willi SCHNEIDER:
Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten u. Freiburg,
1966
161. HETZER, Hildegard:
Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, Hannover/
Berlin/Darmstadt 1961⁷

162. HIEBSCH, Hans:
Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeits-
formung; Berlin 1966
163. HIELSCHER, Hans (Hrsg.):
Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg 1972
164. HILBIG, Otto:
Eignungsmerkmale für den Volksschullehrerberuf,
Braunschweig 1963
165. HOFFER, Eric:
Die Angst vor dem Neuen, Hamburg 1968
166. HOFSTÄTTER, Peter R.:
Gruppendynamik, Hamburg 1957
167. HOFSTÄTTER, Peter R.:
Fischer-Lexikon Psychologie, 201.-225. Tausend: Juli 1963,
veröffentlicht Frankfurt/M. 1957
168. HOLT, John:
Chancen für unsere Schulversager, Freiburg 1969
169. HOLTMANN, Antonius/Sibylle REINHARDT:
Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende
einer Ideologie, Weinheim/Berlin/Basel 1971
170. HOLZKAMP, Klaus:
Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten,
Frankfurt/M. 1972
171. HOMANS, George C.:
Theorie der sozialen Gruppe, Köln/Opladen 1965²
172. HORKHEIMER, Max:
Persönlichkeit und Vorurteil, in: Über Vorurteile.
Schriften der Bundeszentrale für politische Bildung,
Bonn o.J.
173. HORN, Hartmut:
Volksschullehrernachwuchs - Untersuchungen zur
Quantität und Qualität, Studien zur pädagogischen
Psychologie, Bd. 4, hrsg. vom Deutschen Institut für
Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/M.
1968

174. HORN, Klaus:
Dressur oder Erziehung. Schlagrituale und ihre gesellschaftliche Funktion, Frankfurt/M. 1969
175. HORN, Hans Arno:
Stiefkind der Bildungspolitik, in: betrifft:erziehung, 2 (1969) 10, S. 17 - 19
176. HÖHN, Elfriede/Manfred KOCH:
Zur Psychologie des Außenseiters, in: Psychologische Rundschau, 5 (1954), S. 271 - 283
177. HÖHN, Elfriede/Christoph Peter SCHICK:
Das Soziogramm, Stuttgart 1954
178. HÖHN, Elfriede:
Der schlechte Schüler, München 1967
179. HÖHN, Elfriede/Gerhard SEIDEL:
Soziometrie, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7, 1. Hbhd., Sozialpsychologie. Theorien und Methoden, Göttingen 1969, S. 375 - 397
180. HÖHNE, Ernst:
Angst und Leistung, in: Süddeutsche Zeitung, Nr. 93 vom 22./23.4.1972
181. HUFFSCHMID, Jörg:
Die Politik des Kapitals, Frankfurt/M. 1969
182. HUGHES, James Laughlin:
Mißgriffe beim Unterricht, München 1917²
183. HURRELMANN, Klaus:
Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation, Weinheim/Berlin/Basel 1971
184. IMHOF, Beat:
Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf, Zug/Schweiz 1961
185. IMHOF, Beat:
Die Prägung der Lehrerpersönlichkeit im Berufsalltag, in: Schule und Psychologie, 10 (1963) 9, S. 257 - 262 u. 10 (1963) 10, S. 300 - 309 (Fortsetzung)
186. INGENKAMP, Karlheinz:
Schulleistungen - damals und heute, Weinheim/Berlin 1967

187. INGENKAMP, Karlheinz:
Untersuchungen zur Übergangsauslese, Weinheim/Berlin
1968
188. INGENKAMP, Karlheinz:
Zur Problematik der Jahrgangsklasse, Weinheim/Berlin/
Basel 1969
189. INGENKAMP, Karlheinz:
Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar?
in: betrifft:erziehung, 2 (1969) 3, S. 11 - 14
190. INGENKAMP, Karlheinz (Hrsg.):
Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim 1972
191. JACOBY, Henry:
Die Bürokratisierung der Welt, Neuwied/Berlin 1969
192. JAEGLI, Urs:
Macht und Herrschaft in der Bundesrepublik,
Frankfurt/M. 1969
193. JANIS, Irving L.:
Gefahr durch Gruppengeist, in: akut, Heft 4 u. 5,
Juni 1972, S. 76 - 82
194. JENNINGS, Helen Hall:
Schule und Schülergemeinschaft, Berlin/Hamburg 1951
195. JOCHIMSEN, Luc:
Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere,
Reinbek bei Hamburg 1971
196. JOHANNESSEN, Ingvar:
Über die Wirkungen von Lob und Tadel auf Leistungen
und Einstellungen von Schulkindern, in: Franz Weinert
(Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1967,
S. 336 - 345
197. JUNGBLUT, Michael:
Die Reichen und die Superreichen in Deutschland,
Hamburg 1971
198. JÜRGENS, H.W.:
Das stigmatisierte Kind, in: Zeitschrift für Heil-
pädagogik, Hannover, 12 (1961), S. 205 - 217

199. KAMPPMEYER, Paul:
Geschichte der modernen Gesellschaftsklassen in
Deutschland, Berlin 1921
200. KELLER, Ursula/Gerda NEUMANN:
Kritische Erziehung, Bd. I, Opladen 1971
201. KEMMLER, Lilly:
Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967
202. KERN, Artur:
Sitzenbleiberehend und Schulreife, Freiburg 1954⁴
203. KERSCHENSTEINER, Georg:
Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrer-
bildung, München/Düsseldorf 1952⁵ (1921)
204. KISS, Pál Gegesi:
Persönlichkeitsstörungen im Kindesalter, Budapest 1969
205. KLAUS, Georg/Manfred BUHR (Hrsg.):
Philosophisches Wörterbuch, Bd. I, Leipzig 1971⁸
(1964)
206. KLIMPEL, Paul:
Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit,
Berlin 1969
207. KLOß, Susanne:
Clown-Kinder im Klassenverband, in: Praxis der Kinder-
psychologie u. Kinderpsychiatrie, Göttingen, 1 (1952),
S. 275 - 281
208. KLÖNNE, Arno/Armin TSCHOEPE:
Sozialkundliche Unterrichtsbücher, in: Soziale Welt,
15 (1964) 4, S. 344 - 357
209. KLUGE, Friedrich:
Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache,
Berlin 1957¹⁷
210. KOB, Janpeter:
Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. Die Lehrer-
rolle im Selbstverständnis des Lehrers und in den
Erwartungen der Eltern, in: Peter Heintz (Hrsg.),
Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeit-
schrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln
und Opladen 1959, S. 91 - 107

211. KOUBEK, Norbert u.a.:
Wirtschaftliche Konzentration und gesellschaftliche
Machtverteilung in der Bundesrepublik Deutschland,
in: aus politik und zeitgeschichte. beilage zur
wochenzeitung das parlament, hrsg. von der Bundes-
zentrale für politische Bildung, Bonn, B 28/72 vom
8. Juli 1972
212. KÖNIG, René:
Gemeinschaft, in: René König (Hrsg.), Fischer-Lexikon
Soziologie, 101.-125. Tausend 1962, veröffentlicht
1958 Frankfurt/M., S. 83 - 88
213. KÖNIG, René:
Die Beobachtung, in: René König (Hrsg.), Handbuch der
empirischen Sozialforschung, Bd. I., Stuttgart 1967,
S. 107 - 135
214. KRATZSCH, Ernst Hildebert/Werner VATHKE/Hermann BERTLEIN:
Studien zur Soziologie des Volksschullehrers,
Weinheim 1967
215. KRIECK, Ernst:
Grundriß der Erziehungswissenschaft, Leipzig 1927
216. KRIECK, Ernst:
Die soziale Funktion der Erziehung, Langensalza/Berlin/
Leipzig 1929
217. KRUCKENBERG, Adolf:
Die Schulklasse, Leipzig 1926
218. KRUPSKAJA, Nadeschda Konstantinowna:
Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften,
Reden und Briefen in 4 Bänden, Bd. I, Berlin 1967
219. KRUSE, Lenelis:
Gruppen und Gruppenzugehörigkeit, in: Handbuch der
Psychologie, 7. Bd., 2. Hbbd., Sozialpsychologie
(Forschungsbereiche), hrsg. von Carl Friedrich
Graumann, Göttingen 1972, S. 1539 - 1593
220. KUCKARTZ, Wilfried:
Sozialisation und Erziehung, Essen 1969

221. KUPFFER, Heinrich:
Die verhinderte Partnerschaft - Modelle pädagogischer
Repression, in: Die Deutsche Schule, 64 (1972) 5,
S. 274 - 288
222. KÜNKEL, Fritz:
Charakter, Wachstum und Erziehung, Leipzig 1931
223. KÜNKEL, Fritz:
Jugendcharakterkunde, Konstanz 1954¹²
224. KIRCHHOFF, Hans:
Schüler, die ihre Schularbeit nicht schaffen, in:
Handbuch für Lehrer (3 Bde.), Hrsg. Walter Horney/
Paul Merkel/Friedrich Wolff, Gütersloh 1960ff,
Bd. III, Abschnitt: Mißerfolge und Konflikte und
ihre Bedeutung im schulischen Leben, S. 556 - 568
225. LAING, Ronald D.:
Mystifizierung, Konfusion und Konflikt, in: Bateson/
Jackson/Laing/Lidz/Wynne u.a., Schizophrenie und
Familie, Frankfurt/M. 1969, S. 274 - 304
226. LANGEVELD, Martinus J.:
Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1960
227. LAUTMANN, Rüdiger:
Die institutionalisierte Ungerechtigkeit, in:
betrifft:erziehung, 3 (1970) 7, S. 11 - 17
228. LEIB, Arthur:
Vorstellungen und Urteile von Schülern über Führer in
der Schulklasse. Beschreibend - psychologische Unter-
suchung an 12 - 18 jährigen Schülern und Schülerinnen,
in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 30 (1928),
S. 241 - 346
229. LENGERT, Rudolf:
Politik der Schulreform im Teufelskreis der Kompromisse,
Neuwied/Berlin 1969
230. LENK, Kurt (Hrsg.):
Ideologie, Ideologiekritik und Wissenssoziologie,
Neuwied 1971⁵

231. LENK, Kurt:
Marx in der Wissenssoziologie. Studien zur Rezeption
der Marxschen Ideologiekritik, Neuwied/Berlin 1972
232. LERSCH, Philipp/Hans THOMAE (Hrsg.):
Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Persönlichkeits-
forschung und Persönlichkeitstheorie, Göttingen 1960
233. LEWIN, Kurt/Ronald LIPPITT/R.K. WHITE:
Patterns of aggressive behavior in experimentally
created social climates, in: Journal of Social
Psychology, X (1939), S. 271 - 299
234. LEWIN, Kurt:
Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953
235. LEWIN, Kurt:
Feldtheorie in den Sozialwissenschaften, Bern 1963
236. LEXIKON der PÄDAGOGIK, 3 Bde. (schweiz.), Hrsg. u.
Schriftl. H. Kleinert/H. Stucki/R. Dottrens u.a.,
Bern 1950ff
237. LEXIKON der PÄDAGOGIK, hrsg. vom Dt. Institut für
wissenschaftliche Pädagogik, Münster und vom
Institut für vergleichende Erziehungswissenschaft,
Salzburg, 4 Bde. (kath.), Freiburg/Basel/Wien 1962²
238. LEXIKON der PÄDAGOGIK. Neue Ausgabe in 4 Bänden,
hrsg. vom Willmann-Institut München/Wien,
Freiburg/Basel/Wien 1970
239. LIDZ, Theodore/Alice CORNELISON/Stephen FLECK/
Dorothy TERRY:
Spaltung und Strukturverschiebung in der Ehe, in:
Bateson/Jackson/Laing/Lidz/Wynne u.a., Schizophrenie
und Familie, Frankfurt/M. 1969, S. 108 - 127
240. LIDZ, Theodore:
Familienorganisation und Persönlichkeitsstruktur, in:
Theodore Lidz, Familie und psychosoziale Entwicklung,
Frankfurt/M. 1971, S. 33 - 63
241. LIEBEL, Manfred/Franz WELLENDORF:
Schülerselbstbefreiung. Voraussetzungen und Chancen
der Schülerrebellion, Frankfurt/M. 1969

242. LINDINGER, Helge Carl:
Familienumwelt und Prognose der Schizophrenie,
Bern/Stuttgart 1968
243. LINDZEY, G./E.F. BORGATTA:
Sociometric measurement, in: G. Lindzey (Ed.),
Handbook of Social Psychology, Bd. 1, Cambridge,
Mass. 1954
244. LINGELBACH, Karl Christoph:
Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialisti-
schen Deutschland, Weinheim/Berlin/Basel 1970
245. LIPPITT, Ronald:
Field Theory and Experiment in Social Psychology:
Autocratic and Democratic Group Atmosphere, in:
American Journal of Sociology, XLV, No. 1, July 1939,
S. 26 - 49
246. LITT, Theodor:
Individuum und Gemeinschaft, Leipzig 1926³
247. LÖWE, Hans:
Probleme des Leistungsversagens in der Schule.
Psychologische Beiträge, Abt. I, H 3, Berlin 1963
248. LUFT, Joseph:
Einführung in die Gruppendynamik, Stuttgart 1971
249. LUTZMANN, Karlheinz:
Pädagogische Autorität in der demokratisierten Schule,
in: Demokratisierung der Schule, Bd. III der Reihe
paideia Erziehung und Bildung heute, hrsg. von
Christopher Dannenmann/Lutz M. Reichardt/Hans Julius
Schoeps, Villingen 1969, S. 149 - 179
250. LÜCKERT, Heinz-Rolf:
Konfliktpsychologie, München/Basel 1957
251. LÜCKERT, Heinz-Rolf:
Der Mensch als konfliktträchtiges Wesen, München/
Basel 1964
252. LÜTGE, Friedrich:
Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Berlin/
Göttingen/Heidelberg 1952

253. LÜTKENS, Charlotte:
Die Schule als Mittelklasseninstitution, in: Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959, S. 22 - 39
254. MANDEL, Rudolf:
Die Aggressivität bei Schülern, Bern 1959
255. MATZKER, Gerhard:
Die Außenseiter in meiner Klasse. Eine charakterologische Untersuchung und ihre Auswertung im Sinne der Erziehung, in: Schola, 5 (1950) 2, S. 83 - 103
256. MARX, Karl/Friedrich ENGELS:
Die deutsche Ideologie, in: Marx/Engels, Werke (MEW), Bd. 3, Berlin 1969
257. MARX, Karl:
Das Kapital, Bd. 3, in: Marx/Engels, Werke (MEW), Bd. 25, Berlin 1969
258. MARX, Karl:
Theorien über den Mehrwert, 1. Teil, Berlin 1956
259. MAYNTZ, Renate:
Soziologie der Organisation, Reinbek bei Hamburg 1963
260. MÄRZ, Fritz (Hrsg.):
Soziale und politische Erziehung. Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn 1970
261. MEILI, Richard:
Lehrbuch der psychologischen Diagnostik, Bern/Stuttgart 1965⁵
262. MERTON, Robert K.:
The self-fulfilling prophecy, Antioch Review, 1948, 8, S. 193 - 210
263. MERTON, Robert K.:
The role-set: Problems in Sociological Theory, in: British Journal of Sociology, 8 (1957), S. 106 - 120
264. MERTON, Robert K.:
Bürokratische Struktur und Persönlichkeit, in: Renate Mayntz (Hrsg.), Bürokratische Organisation, Köln/Berlin 1968, S. 265 - 276

265. METZGER, Wolfgang:
Stimmung und Leistung, Münster 1957
266. MEYER, Ernst (Hrsg.):
Sozialerziehung und Gruppenunterricht international
gesehen, Stuttgart 1963
267. MEYER, Ernst (Hrsg.):
Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht,
Stuttgart 1969
268. MEYER, Ernst (Hrsg.):
Die Gruppe im Lehr- und Lernprozeß, Frankfurt/M. 1970
269. MEYER-DINKGRÄFE, W.:
Der Lehrerstand, Göttingen 1928
270. MITSCHERLICH, Alexander:
Über Feindseligkeit und hergestellte Dummheit, in:
Alexander Mitscherlich, Ansprachen anläßlich der
Verleihung des Friedenspreises, Frankfurt/M. 1969
271. MOLLENHAUER, Klaus:
Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die
Bildung, in: Die Deutsche Schule; 54 (1962),
S. 463 - 475
272. MOLLENHAUER, Klaus:
Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen,
München 1968
273. MOLLENHAUER, Klaus:
Pädagogik und Rationalität, in: Klaus Mollenhauer,
Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 55 - 74
274. MONTESSORI, Maria:
Die Entdeckung des Kindes. Hrsg. v. P. Oswald/G. Schulz-
Benesch, Freiburg/Brsg. 1969
275. MORENO, Jacob L.:
Die Grundlagen der Soziometrie. Wege zur Neuordnung
der Gesellschaft, Köln/Opladen 1954
276. MUGGENTHALER, Erich:
Das Soziogramm in der Anwendung, in: Pädagogische
Arbeitsblätter, (1954) 4, S. 138 - 143

277. MÜLLER, Albert:
Sozialpolitische Erziehung, Berlin 1943
278. MÜLLER, Hermann:
Affirmative Erziehung: Heimat- und Sachkunde, in:
Johannes Beck/Manfred Clemenz u.a., Erziehung in
der Klassengesellschaft, München 1970, S. 202 - 223
279. MÜLLER, Rudolf:
Die soziale Rangstellung überalterter Schüler in der
Jahrgangsklasse, in: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.),
Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. III,
Schulkonflikt und Schülerhilfe, Weinheim/Bergstr.
1965, S. 290 - 296
280. MÜLLER-ECKHARD, Hans:
Schule und Schülerschicksal, Göttingen 1955²
281. MÜLLER-ECKHARD, Hans:
Erziehung ohne Zwang, Freiburg/Basel/Wien 1965²
282. NATORP, Paul:
Sozialpädagogik, Stuttgart 1922⁵
283. NATORP, Paul:
Individuum und Gemeinschaft, Jena 1921
284. NEGt, Oskar:
Gesellschaftsbild und Geschichtsbewußtsein der wirt-
schaftlichen und militärischen Führungsschichten.
Zur Ideologie der autoritären Leistungsgesellschaft,
in: Gert Schäfer/Carl Nedelmann (Hrsg.), Der CDU-Staat.
Studien zur Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik,
München 1967, Bd. II, S. 359 - 424
285. NEHNEVAJSA, Jiri:
Soziometrie, in: René König (Hrsg.), Handbuch der
empirischen Sozialforschung, Bd. 1, Stuttgart 1962,
S. 226 - 240
286. NEIDHARDT, Friedhelm:
Die Junge Generation. Reihe B der Beiträge zur Sozial-
kunde: Struktur und Wandel der Gesellschaft, 3. überarb.
u. erw. Aufl., Opladen 1970

287. NEUGARTEN, B.L.:

Social Class and Friendship among School Children,
in: American Journal of Sociology, LI, 1946,
S. 305 - 313

288. NEUHÄUSLER, Anton:

Das Dressurzeitalter geht zu Ende, in: Süddeutsche
Zeitung vom 5./6. Januar 1972, Beilage "Gesellschaft
und Familie", S. 8

289. NOHL, Herman/Ludwig PALLAT (Hrsg.):

Handbuch der Pädagogik in 5 Bänden, Langensalza
1928 - 1933

Bd. I: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungs-
wesens, Langensalza 1933

Bd. II: Die biologischen, psychologischen und sozio-
logischen Grundlagen der Pädagogik, (1929)

Bd. III: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre (1930)

Bd. IV: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau
(1928)

Bd. V: Sozialpädagogik (1929)

290. NOHL, Herman:

Die sittlichen Grunderfahrungen, Frankfurt/M. 1947²
(1939)

291. NOHL, Herman:

Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre
Theorie, Frankfurt/M. 1957⁴

292. NORTHWAY, Mary L.:

Outsiders. A study of the personality patterns of
children least acceptable to their age mates, in:
Sociometry, 7 (1944), S. 10 - 25

293. NORTHWAY, Mary L./Joyce DETWEILER:

Children's perception of friends and non-friends,
in: Sociometry, 18 (1955), S. 527 - 531

294. NYSSSEN, Friedhelm:

Schule im Kapitalismus, Köln 1969

295. NYSSSEN, Friedhelm (Hrsg.):

Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971

296. OETINGER, Friedrich:
Wendepunkt der politischen Erziehung - Partnerschaft
als pädagogische Aufgabe, 1. Aufl. 1951, die 3. erw.
Aufl. von 1956 erschien unter dem Titel: Partner-
schaft - Die Aufgabe der politischen Erziehung,
Stuttgart 1956
297. OEVERMANN, Ulrich:
Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und
ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Heinrich
Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1970⁵,
S. 297 - 356
298. OFFE, Claus:
Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt/M.
1970
299. OLSON, Willard Clifford:
Die Entwicklung des Kindes, Bad Homburg 1953
300. OPPENHEIM, A.N.:
Social Status and Clique Formation among Grammar
School Boys, in: The British Journal of Sociology,
VI (1955) 3, S. 228 - 245
301. ORTMANN, Hedwig:
Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg, München 1971
302. OTTO, Gunter/Wolfgang SCHULZ:
Über Schullesebücher, in: Die Deutsche Schule,
53 (1961), S. 218 - 234
303. PACKARD, Vance:
Die unsichtbaren Schranken, Düsseldorf 1961
304. PARK, R.J.:
Human Migration and the Marginal Man, in: American
Journal of Sociology, 33 (1927/28), S. 881 - 893
305. PARSONS, Talcott:
The Social System, Glencoe 1951
306. PAUSE, Gerhard:
Merkmale der Lehrerpersönlichkeit, in: Karlheinz
Ingenkamp (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforchung,
Teil II, Weinheim/Berlin/Basel 1970, S. 1353 - 1526

307. PÄDAGOGISCHES LEXIKON, im Auftrag des Dt. Evangelischen Kirchentages, hrsg. v. Hans-Hermann Groothoff/Martin Stallmann, Stuttgart 1961
308. PÄDAGOGISCHE ENZYKLOPÄDIE, Hrsg. Heinz Frankiewicz/Helmut Brauer/Johann Czerwinka u.a., Berlin 1963
309. PÄDAGOGISCHES LEXIKON in 2 Bänden, hrsg. von Walter Horney/Johann Peter Ruppert/Walter Schultze, Gütersloh 1970
310. PFABIGAN, Ernst:
Soziometrie für die Erziehungspraxis und GKT (Gruppenkontakttest), Wien/München 1968
311. PFEIFFER, H.:
Überforderungssituationen bei Schülern der Volksschule, in: Psychologische Beiträge, 8 (1965), S. 394 - 407
312. PLACK, Arno:
Die Gesellschaft und das Böse, München 1967
313. POTASHIN, Reva:
A sociometric study of childrens friendships, in: Sociometry, 9 (1946), S. 48 - 70
314. PÖGGELER, Franz:
Der pädagogische Fortschritt und die verwaltete Schule, Freiburg/Basel/Wien 1960
315. PEISERT, Hansgert:
Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967
316. PEISERT, Hansgert/Ralf DAHRENDORF (Hrsg.):
Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, Villingen 1967
317. PRESSEL, Alfred:
Sozialisation, in: Johannes Beck/Manfred Clemenz u.a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 124 - 151

318. PRESTHUS, Robert:
Individuum und Organisation. Typologie der Anpassung,
Frankfurt/M. 1962
319. PREUS, Otmar:
Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungs-
chancen, Weinheim/Berlin/Basel 1970
320. PROSS, Helge:
Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundes-
republik, Frankfurt/M. 1969
321. RAAPKE, Hans-Dietrich:
Vorurteilsbegünstigende Faktoren in Pädagogik und
Schulpolitik, in: Willy Strzelewicz (Hrsg.), Das
Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965,
S. 97 - 129
322. RATNER, Josef:
Aggression und menschliche Natur, Olten/Freiburg i.Br.
1970
323. RATNER, L.:
Individualpsychologische Berufsberatung, Schwarzenberg
1947
324. RECUM, Hasso v.:
Nachwuchsprobleme des Volksschullehrerberufs in
Schleswig-Holstein, in: Soziale Welt, 6 (1955),
S. 153 - 165
325. RECUM, Hasso v.:
Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität, in:
Peter Heintz (Hrsg.), Soziologie der Schule,
Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie
und Sozialpsychologie, Köln und Opladen 1959,
S. 108 - 119
326. REICHWEIN, Regine:
Sprachstruktur und Sozialschicht, in: Soziale Welt,
18 (1967) 4, S. 309 - 330
327. REININGER, Karl:
Das soziale Verhalten von Schulneulingen, Wien/Leipzig
1929

328. RICK, G.:

Die soziale Stellung entwicklungsgehemmter Kinder in Volksschulklassen und ihre soziale Stellung nach der Überweisung in die Hilfsschule, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 12 (1961), S. 557 - 563 u. 609 - 621 (Fortsetzung)

329. RICHTER, Horst-Eberhard:

Eltern, Kind und Neurose, Reinbek bei Hamburg 1969

330. RICHTER, Horst-Eberhard:

Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie, Reinbek bei Hamburg, 1970

331. RICHTER, Horst-Eberhard:

Psychoanalytische Beiträge zur Familienerziehung, in: betrifft:erziehung, 5 (1972) 1, S. 27 - 35

332. RICHTLINIEN für Erziehung und Unterricht in der Volksschule. Erlaß des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 15.12.1939, abgedruckt in: Stoffverteilungsplan für die Volksschulen in den Oberrhein-Landen Baden-Elsaß 1941, hrsg. vom Chef der Zivilverwaltung im Elsaß, Abtl. Erziehung, Unterricht u. Volksbildung

333. RICHTLINIEN für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 1 bis 4 der Grundschule. Freie und Hansestadt Hamburg. Schulbehörde 1962² (1956)

334. RICHTLINIEN für die Erziehung und den Unterricht in den Klassen 7 bis 9 der Volksschule. Freie und Hansestadt Hamburg. Schulbehörde 1963² (1960)

335. RICHTLINIEN für die Volksschulen des Landes Niedersachsen, 1962, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1963

336. RICHTLINIEN für die Volksschulen des Landes Niedersachsen lt. Erlaß vom 6.3.1962, in: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule und Verwaltung in Niedersachsen, hrsg. v. P. Seipp/
L. Wernecke, Ordner 2, III/B I

337. RICHTLINIEN für die Volksschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (RdErl. des Kultusministeriums vom 8.3.55), in: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule und Unterricht in Nordrhein-Westfalen, hrsg. von P. Seipp/W. Haugg, Ordner 3, 31 A
338. RICHTLINIEN für die Volksschulen in Rheinland-Pfalz (lt. RdErl. des Min. f. Unt. u. Kult. vom 29.3.57), in: Schulrecht. Ergänzbare Sammlung der Vorschriften für Schule und Schulverwaltung, hrsg. von P. Seipp/E. Schäck, Ordner 2, III/ B I
339. ROEDER, Peter-Martin:
Sprache, Sozialisation und Schulerfolg, in: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, hrsg. von der b:e Redaktion, Weinheim/Berlin/Basel 1971, S. 1 - 20
340. ROLFF, Hans-G.:
Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1969²
341. ROLOFF, Ernst-August/Barbara BIGOTT:
Faschistoide Tendenzen in Lehrbüchern für Sozialkunde und politische Bildung, in: betrifft:erziehung, 3 (1970) 3, S. 20 - 25
342. ROMBACH, Josef:
Das soziale Verhalten des Siebenjährigen, in: Zeitschrift für angewandte Psychologie, 30 (1928), S. 369 - 429
343. ROTH, Erwin:
Persönlichkeitspsychologie, Stuttgart 1969
344. ROTH, Heinrich:
Erzieht unser Schulunterricht zum produktiven Denken? in: Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover/Berlin/Darmstadt/Dortmund 1965⁸, S. 157 - 167
345. ROSENTHAL, F.:
Some relationship between sociometric position and language structure of young children, in: The Journal of Educational Psychology, 48 (1957), S. 483 - 497

346. ROSENTHAL, Robert/Lenore JACOBSON:
Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und
Intelligenzentwicklung der Schüler, Weinheim/Berlin/
Basel 1971
347. RÖHRS, Hermann:
Das schwererziehbare Kind, Frankfurt/M. 1969
348. RÖSSNER, L.:
Die soziale Eingliederung jugendlicher Außenseiter,
in: Kulturarbeit, Köln, 13 (1961), S. 41 - 44
349. RUBINSTEIN, Sergej L.:
Sein und Bewußtsein, Berlin 1962
350. RUMPF, Horst:
Die Misere der Höheren Schule. Erfahrungen, Beobach-
tungen, Vorschläge, Neuwied/Berlin 1966
351. RUMPF, Horst:
Erziehung wozu - oder: Was heißt Leistung, in:
Manfred Brauneiser (Hrsg.), Attacken auf die
Pädagogische Provinz, Stuttgart 1970, S. 55 - 63
352. RUMPF, Horst:
Schul-Gemeinschaft als Schul-Ideologie. Materialien
zur Begründung eines Verdachts, in: Frankfurter Hefte.
Zeitschrift für Kultur und Politik, 22 (1967),
S. 839 - 849
353. RUMPF, Horst:
Die administrative Verstörung der Schule, Essen 1966
354. RUPPERT, Johann Peter:
Die Schule im Spiegel des Schelmenschicksals, in:
Schule und Psychologie, München, 4 (1957), S. 289 - 297
355. RUPPERT, Johann Peter:
Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung,
Bd. II, Sozialpsychologie im Raum der Schule, Weinheim/
Berlin 1960³
356. RUPPERT, Johann Peter:
Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung,
Bd. III, Der interne Raum der Schule, Weinheim 1965

357. SANDVOSS, K.:
Die Schulangst und ihr Teufelskreis, in: Nieder-
sächsische Lehrerzeitung, 3 (1952) 2, S. 4 - 6
358. SARTORIUS v. WALTERSHAUSEN, A.:
Deutsche Wirtschaftsgeschichte 1815-1914, Jena 1923²
359. SCHÄFER, Gert/Carl NEDELMANN (Hrsg.):
Der CDU-Staat. Studien zur Verfassungswirklichkeit
der Bundesrepublik, München 1967
360. SCHEIBE, Wolfgang:
Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und
ihre Verwirklichung, Neuwied 1966³
361. SCHEIBE, Wolfgang:
Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine ein-
führende Darstellung, Weinheim/Berlin/Basel 1969
362. SCHELISKY, Helmut:
Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft,
Würzburg 1959²
363. SCHELISKY, Helmut:
Anpassung oder Widerstand? Heidelberg 1961
364. SCHENK-DANZINGER, Lotte:
Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis
der Schul- und Beratungspsychologie, München/Basel
1963
365. SCHIEFELE, H.:
Über den Außenseiter, in: Schule und Psychologie,
4 (1957), S. 345 - 349
366. SCHLEIERMACHER, Friedrich:
Pädagogische Schriften, hg. v. Erich Weniger, Bd. I,
Düsseldorf/München 1957
367. SCHMAUCH, Ulrike:
Menschenbild als Ideologie - Kritik an Lese- und
Sozialkundebüchern, in: H. Abels (Hrsg.), Soziali-
sation in der Schule, Kettwig/Ruhr 1971, S. 227 - 245
368. SCHMIEDERER, Rolf:
Politische Bildung zwischen Gemeinschaftsideologie
und Nationalismus, in: Das Argument, 11 (1969) 54,
S. 431 - 465

369. SCHNÄDELBACH, Herbert:
Was ist Ideologie? in: Das Argument, Sonderband zum
10. Jg. 1969, Nr. 50, S. 71 - 92
370. SCHNEIDER, Ernst:
Psychoanalyse und Lehrerbildung, in: Zeitschrift für
psychoanalytische Pädagogik, 3 (1929) 8/9,
S. 237 - 250
371. SCHNEIDER, Friedrich:
Einführung in die Erziehungswissenschaft, Graz/Salzburg/
Wien 1948
372. SCHOHAUS, Willi:
Neuzeitliche Lehrerbildung, Frauenfeld 1934
373. SCHORB, Alfons Otto:
Pädagogisches Taschenlexikon a - z, (Kamps Pädagogische
Taschenbücher, Bd. 38), 4. Aufl., Bochum o.J.
374. SCHORB, Alfons Otto:
Erziehung zur Zukunft - Fehlanzeige, in: Manfred Braun-
eiser (Hrsg.), Attacken auf die Pädagogische Provinz,
Stuttgart 1970, S. 19 - 27
375. SCHORB, Alfons Otto:
Individuelle Förderung - Prüfstein der Schule, in:
Manfred Brauneiser (Hrsg.), Attacken auf die Pädago-
gische Provinz, Stuttgart 1970, S. 39 - 45
376. SCHRAML, Walter:
Das Psychodiagnostische Gespräch (Exploration und
Anamnese), in: Handbuch der Psychologie, Bd. 6, hrsg.
v. R. Heiss, Göttingen 1964, S. 868 - 897
377. SCHREINER, Günter:
Gegen eine verdinglichende Leistungsbeurteilung, in:
Westermanns Pädagogische Beiträge, 24 (1972) 3,
S. 155 - 159
378. SCHRÖDER, Elisabeth:
Der Aussenseiter. Ein erziehungswissenschaftlicher
Beitrag zur Frage des kindlichen Gemeinschaftslebens
in der Schule, Langensalza 1929

379. SCHRÖDER, H.:
Soziologie der Volksschulklasse, Halle/Saale 1928
380. SCHUH, Eduard:
Der Volksschullehrer, Berlin/Hannover/Darmstadt 1962
381. SCHWARTZ, Erwin:
Die Grundschule. Funktion und Reform, Braunschweig
1969
382. SEILER, Karl:
Schule als Kinderheimat, Nürnberg 1952
383. SEILER, Karl:
Beiträge zur Berufsbildung. Kurzfassungen, Dispositionen
und Zusammenfassungen. Veröffentlichung der Industrie-
und Handelskammer Nürnberg, Teil 1, Nürnberg 1971
384. SEILER, Karl:
Beiträge zur Berufsbildung. Weitere Erklärungen aus
der Jugendpsychologie, Pädagogische Vertiefungen.
Veröffentlichung der Industrie- und Handelskammer
Nürnberg, Teil 2, Nürnberg 1972
385. SELLSCHOPP, Hermann:
Schulverwaltung und Schulaufsicht, in: Walter Horney/
Paul Merkel/Friedrich Wolff (Hrsg.), Handbuch für Lehrer,
Bd. 1, S. 625 - 641
386. SIIRALA, Martti:
Die Schizophrenie - des Einzelnen und der Allgemeinheit,
Göttingen 1961
387. SILBERER, P.:
Der Beruf als psychisches Feld, Zürich 1949
388. SIMONEIT, Max:
Menschliches, Allzumenschliches im Erzieherberuf mit
Lehrertypen, Berlin 1952
389. SIMONEIT, Max:
Fort mit der Schulzensur, Berlin SW 68, 1952
390. SJÖLUND, Arne:
Lehrertraining in Gruppendynamik, in: Ernst Meyer
(Hrsg.), Gruppenpädagogik zwischen Moskau und New York,
Heidelberg 1972, S. 173 - 189

391. SMITH, Henry P.:
A study in the selective character of american secondary education: Participation in school activities as conditioned by socio-economic status and other factors, in: Journal of Educational Psychology, 36 (1945), S. 229 - 246
392. SOLL ERZIEHUNG POLITISCH SEIN? Herausgegeben und kommentiert vom Roten Kollektiv Proletarische Erziehung, Westberlin, Frankfurt/M. 1970
393. SOZIALISATION und kompensatorische Erziehung. Ein soziologisches Seminar an der FU Berlin, SS 1968 und WS 1968/69, Berlin 1969
394. SPANGENBERG, Kurt:
Chancen der Gruppenpädagogik, Weinheim/Berlin/Basel 1969
395. SPEICHERT, Horst:
Auswege. Kommentar zum 50jährigen Bestehen der Grundschule, in: betrifft:erziehung, 2 (1969) 10, S. 7 - 10
396. SPIEGELARTIKEL: Paradies der Reichen, in: Der Spiegel, 1969, Nr. 31, S. 38 - 51
397. SPIEGELARTIKEL: In fast jeder Klasse Unruhe und Konflikte, in: Der Spiegel, 1972, Nr. 14, S. 52 - 82
398. SPRANGER, Eduard:
Die drei Motive der Schulreform. (1921) Abgedruckt in: W. Flitner/G. Kudritzki (Hrsg.), Die deutsche Reformpädagogik, Bd. II, Düsseldorf/München 1962
399. SPRANGER, Eduard:
Psychologie des Jugendalters, Heidelberg 1960²⁶ (1924)
400. SPRANGER, Eduard:
Der Eigengeist der Volksschule, Heidelberg 1960⁴ (1955)
401. STANZICK, Karl-Heinz:
Der ökonomische Konzentrationsprozeß, in: Gert Schäfer/Carl Nedelmann (Hrsg.), Der CDU-Staat. Studien zur Verfassungswirklichkeit der Bundesrepublik, München 1967, Bd. I, S. 48 - 79

402. STÄNDIGE KONFERENZ der KULTUSMINISTER der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Schulbesuch 1961-1970
- Erster Bericht der Arbeitsgruppe für Fragen der Bedarfsfeststellung, Dokumentation Nr. 15 (Juni 1965)
403. STEINKAMP, Günther:
Lehrer voller Vorurteile? in: Die Deutsche Schule, 60 (1968), S. 802 - 816
404. STELLRECHT, Hellmut:
Neue Erziehung, Berlin 1942
405. STERN, William:
Person und Sache. System des kritischen Personalismus.
Bd. I: Ableitung und Grundlehre, Leipzig 1906
Bd. II: Die menschliche Persönlichkeit, Leipzig 1918
Bd. III: Wertphilosophie, Leipzig 1924
406. STERN, William:
Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1927,
4. überarb. u. erw. Aufl.
407. STIVEN, Agnes Bain:
Englands Einfluß auf den deutschen Wortschatz,
Zeulenroda 1936
408. STÖCKER, Karl:
Die Schulklasse als Erziehungsgemeinschaft, in:
Schola, 1950, S. 723 - 737
409. STÖCKER, Karl:
Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung, München 1960¹¹
(1954)
410. SZELL, György:
Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem, in: György Széll (Hrsg.), Privilegierung und Nichtprivilegierung im Bildungssystem, München 1972, S. 14 - 40
411. SPRANGER, Eduard:
Der geborene Erzieher, Heidelberg 1957

412. TAUSCH, Anne-Marie:

Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 5 (1958), S. 127 - 163

413. TAUSCH, Anne-Marie:

Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichtes, Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösung durch den Lehrer; eine empirische Untersuchung, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 5 (1958), S. 657 - 686

414. TAUSCH, Anne-Marie:

Verschiedene nicht-autokratische Verhaltensformen in ihrer Auswirkung auf Kinder in Konfliktsituationen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 9 (1962), S. 339 - 351

415. TAUSCH, Reinhard/Anne-Marie TAUSCH:

Erziehungspsychologie, 5. gänzl. neugest. Aufl.
Göttingen 1970

416. TESCHNER, Manfred:

Bürokratie, in: Ev. Staatslexikon, hrsg. von H. Kunst/S. Grundmann, Stuttgart/Berlin 1966, S. 194 - 200

417. THOMAE, Hans:

Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen, Basel 1965⁶

418. TÖNNIES, Ferdinand:

Gemeinschaft und Gesellschaft, Berlin 1922, 4. u. 5. Aufl. Die 1. Aufl. erschien 1887

419. TRAXEL, Werner:

Einführung in die Methodik der Psychologie, Bern/Stuttgart 1964

420. TROW, William Clark/Alvin ZANDER/William MORSE/David JENKINS:

Psychologie des Gruppenverhaltens: Die Klasse als Gruppe, in: F. Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, Köln/Berlin 1967, S. 285 - 293

421. TUGGENER, Heinrich:
Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung
des Volksschullehrers, Zürich 1962
422. UNDEUTSCH, Udo:
Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung
des Volksschullehrerberufs, Frankfurt/M. 1964
423. VIERKANDT, Alfred:
Gesellschaftslehre, Stuttgart 1923
424. VINCZE, Lazlo/Flóra VINCZE:
Die Erziehung zum Vorurteil. Kritik an der Kinder-
psychologie, Wien/Köln/Stuttgart/Zürich 1964
425. VINNAI, Gerhard:
Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß, in:
Ästhetik und Kommunikation. Beiträge zur politischen
Erziehung, 2 (1971) 4, S. 31 - 33
426. VOGEL, Ezra F./Norman W. BELL:
Das gefühlsgestörte Kind als Sündenbock der Familie,
in: Bateson/Jackson/Laing/Lidz/Wynne u.a., Schizophrenie
und Familie, Frankfurt/M. 1969, S. 245 - 273
427. WALD, R.:
Industriearbeiter privat. Eine Studie über Lebens-
formen und Interessen, Stuttgart 1966
428. WALLER, Willard:
The Sociology of Teaching, New York 1961 (Neuaufll.,
1. Aufl. erschien 1932)
429. WALZ, Ursula:
Soziale Reifung in der Schule, Hannover 1960
430. WATZLAWICK, Paul/Janet Helmick BEAVIN/Don D. JACKSON:
Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen,
Paradoxien, Bern/Stuttgart/Wien 1971²
431. WEAKLAND, John H.:
"Double-Bind"-Hypothese und Dreier-Beziehung, in:
Bateson/Jackson/Laing/Lidz/Wynne u.a., Schizophrenie
und Familie, Frankfurt/M. 1969, S. 221 - 244

432. WEBER, Max:
Wirtschaft und Gesellschaft, 1. Hbbd., Studienausgabe
hrsg. von J. Winkelmann, Köln/Berlin 1964
433. WEILGART, Wolf:
Was ist normal im Schatten der Atombombe? Zur
Psychologie des Aggressionstriebes, Wien 1957
434. WEISS, R.:
Zensur und Zeugnis. Beiträge zu einer Kritik der
Zuverlässigkeit und Zweckmäßigkeit der Ziffern-
benotung, Linz 1965
435. WEIß, Carl:
Abriß der pädagogischen Soziologie, Teil 2:
Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse,
Bad Heilbrunn 1955
436. WELLENDORF, Franz:
Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Theorie-
bildung in der BRD, in: Dietrich Goldschmidt/Christa
Händle u.a., Erziehungswissenschaft als Gesellschafts-
wissenschaft, Heidelberg 1969, S. 68 - 110
437. WELLENDORF, Franz:
Abweichendes Verhalten und die Position des Außen-
seitters in der Schule. Rezension des Buches von
Joachim Witzel: Der Außenseiter im Sozialisations-
prozeß der Schule, in: betrifft:erziehung, 3 (1970) 12,
S. 39 - 40
438. WENIGER, Erich:
Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans,
Weinheim/Berlin 1956²
439. WENIGER, Erich:
Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und
Praxis, Weinheim 1952
440. WETTERLING, Horst:
Behütet und betrogen. Das Kind in der deutschen
Wohlstandsgesellschaft, Hamburg 1966

441. WHITE, M.S.:
Social class, child rearing practices, and child behavior, in: N.J. Smelser/W.T. Smelser (Hrsg.), Personality and Social System, New York/London/Sydney 1965³
442. WHYTE, William Foote:
Street corner society, Chicago 1965 (1943)
443. WICHMANN, Ralf:
Zur Statistik der Nervosität bei Lehrern, in: Zeitschrift für Schulgesundheitspflege, 16. Bd. 1903, S. 626 - 632 u. 696 - 704 u. 776 - 787 (Fortsetzungen)
444. WIEDORN, Christa:
Lehrerurteile über ihre "besten" und "schlechtesten" Schüler, in: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.), Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. III, Schulkonflikt und Schülerhilfe, S. 293 - 296
445. WIESE, Helmut:
Der Konflikt der Schule mit dem Schülerkonflikt, in: Karlheinz Ingenkamp (Hrsg.), Theorie und Praxis der Schulpsychologie, Bd. III, Schulkonflikt und Schülerhilfe, Weinheim 1965, S. 233 - 243
446. WILHELM, Theodor:
Pädagogik der Gegenwart, 2. verb. u. erw. Aufl., Stuttgart 1960
447. WILSON, Colin:
Der Outsider, Stuttgart 1957
448. WITZEL, Joachim:
Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule. Eine jugendkriminologische Studie, Stuttgart 1969
449. WOLFF, Renate/Klaus HARTUNG:
Psychische Verelendung und die Politik der Psychiatrie, in: H.M. Enzensberger/K.M. Michel (Hrsg.), Kursbuch 28, Das Elend mit der Psyche I Psychiatrie, Berlin 1972, S. 1 - 104

450. WOLFFHEIM, Nelly:

Die Einwirkung erzieherischen Wirkens auf die Erziehenden, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, 22 (1921) 5/6, S. 172 - 177

451. WÖRTERBUCH kritische Erziehung, Hrsg. Eberhard Rauch/
Wolfgang Anzinger, Starnberg 1972

452. WUNSCH, W.:

Beliebtheitsgrad und Schulleistung in der Pflichtschule, in: Wiener Archiv für Psychologie, Psychiatrie und Neurologie, 4 (1954), S. 25 - 36

453. WURZBACHER, Gerhard:

Das Dorf im Spannungsfeld der industriellen Entwicklung, Stuttgart 1954

454. WYNNE, Lyman C./Irving M. RYCKOFF/Juliana DAY/Stanley J. HIRSCH:

Pseudo-Gemeinschaft in den Familienbeziehungen von Schizophrenen, in: Bateson/Jackson/Laing/Lidz/Wynne u.a., Schizophrenie und Familie, Frankfurt/M. 1969, S. 44 - 80

455. YOUNG, Lyle L./Dan H. COOPER:

Some factors associated with popularity, in: The Journal of Educational Psychology, 35 (1944), S. 513 - 535

456. ZIELINSKI, Johannes:

Macht und Ohnmacht der Zensuren, in: Pädagogische Rundschau, Jan./Feb. 1961, S. 121 - 126

457. ZILLIG, Maria:

Einstellung und Aussage, in: Zeitschrift für Psychologie, 106 (1928), S. 58 - 106

458. ZILLIG, Maria:

Beliebte und unbeliebte Volksschülerinnen, in: Archiv für die gesamte Psychologie, 92 (1934), S. 121 - 140

459. ZINNECKER, Jürgen:

Chancen für Gegenschulen? in: Initiativgruppe
Solingen (Hrsg.), Reinbek bei Hamburg 1972,
S. 126 - 135

460. ZULLIGER, Hans:

Die Angst unserer Kinder, Stuttgart 1966

461. ZUR KRITIK der POLITISCHEN ÖKONOMIE. Einführung in das
'Kapital' Band I. Marx-Arbeitsgruppe Historiker,
basis arbeitsergebnisse, Frankfurt/M. 1972

462. ZÜGHART, Eduard:

Disziplin Konflikte in der Schule, Hannover 1961

Mein Dank gilt Herrn Professor Dr. Karl Seiler,
der diese Arbeit anregte und mit Rat und Tat
förderte.

Für kritische, weiterführende Hinweise danke ich
Herrn Professor Dr. Wolfgang Sünkel.

Lebenslauf

- 19.1.1943 wurde ich, Hans Jürgen Schulz, als einziges Kind der Eheleute Carl Schulz und Marie, geb. Nowak, in Glogau/Schlesien geboren
- 1945 Vertreibung aus Schlesien
- 1949 Einschulung in die Volksschule zu Schlüchtern
- 1953 Übertritt in die Mittelschule von Schlüchtern
- 1956 Übertritt in das Aufbaugymnasium der Ulrich-von-Hutten-Schule in Schlüchtern
- 7.3.1963 Reifeprüfung
- SS 1963 - Studium an der Hochschule für Erziehung an der
SS 1966 Justus Liebig-Universität Gießen
- 14.7.1966 Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Volks- und Realschulen im Lande Hessen
- Juli 1966 - Lehrer an der Mittelpunktschule in Eiterfeld,
April 1969 Landkreis Hünfeld (Hessen)
- 11.3.1969 Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, Hauptschulen und Realschulen in Hessen
- Seit SS Student der phil. Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
1969 Fächer: Pädagogik, Mittlere und Neuere Geschichte, Politische Wissenschaft, Soziologie
- Sept. 1969 - Lehrer am Nürnberger Lehrinstitut (Private
Okt. 1972 Vorbereitungsschule auf das Abitur)
Fächer: Geschichte, Sozialkunde
- Juni 1970 Verheiratung
- Seit Nov. Studentische Hilfskraft am Pädagogischen Seminar
1972 Erlangen der Universität Erlangen-Nürnberg

Offsetdruck-Fotodruck

J. Hogl, 8520 Erlangen, Hauptstr. 109 (Nähe Martin-Luther-Platz) Tel. 22990